Институт психологии Российской академии наук
Факультет психологии МГУ им. М.В. Ломоносова

ТВОРЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ А.В. БРУШЛИНСКОГО И О.К. ТИХОМИРОВА И СОВРЕМЕННАЯ ПСИХОЛОГИЯ МЫШЛЕНИЯ

(к 70-летию со дня рождения)

Тезисы докладов научной конференции
(Институт психологии РАН, 22-23 мая 2003 г.)

Ответственные редакторы:
В.В. Знаков
Т.В. Корнилова

Издательство
«Институт психологии РАН»
Москва-2003



Андрей Владимирович Брушлинский
1933-2002



Олег Константинович Тихомиров
1933-2001

УДК 159.9
ББК 88

Творческое наследие А.В. Брушлинского и О.К. Тихомирова и современная психология мышления (к 70-летию со дня рождения). Тезисы докладов на научной конференции. Москва, ИП РАН, 22-23 мая 2003 г. Ответственные редакторы: В.В. Знаков, Т.В. Корнилова. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2003. — 395 с.

Данный сборник включает тезисы научных докладов, сообщений и выступлений в дискуссии участников научной конференции, посвященной 70-летию со дня рождения А.В. Брушлинского и О.К. Тихомирова.

Научно-техническая работа выполнена А.А. Михалевой

Материалы конференции изданы при поддержке
Российского гуманитарного научного фонда

ISBN 5-9270-0044-4

Содержание

РАЗДЕЛ 1
А.В. БРУШЛИНСКИЙ И О.К. ТИХОМИРОВ – ТВОРЦЫ И СОЗИДАТЕЛИ РОССИЙСКОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Знаков В.В. *(Москва)*
А.В. БРУШЛИНСКИЙ: ВЕРНОСТЬ ТРАДИЦИЯМ И ЭВОЛЮЦИЯ НАУЧНЫХ ВЗГЛЯДОВ 17

Бабаева Ю.Д., Березанская Н.Б., Васильев И.А., Войскунский А.Е. (Москва)
СМЫСЛОВАЯ ТЕОРИЯ МЫШЛЕНИЯ О.К. ТИХОМИРОВА 24

РАЗДЕЛ 2
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ В ТРУДАХ А.В. БРУШЛИНСКОГО И О.К. ТИХОМИРОВА

Беспалов Б.И. (Москва)
ВЗАИМООТНОШЕНИЯ ПОНЯТИЙ «ОПЕРАЦИОНАЛЬНЫЙ СМЫСЛ» И «НЕДИЗЪЮНКТИВНОСТЬ МЫШЛЕНИЯ» В КОНЦЕПЦИЯХ О.К. ТИХОМИРОВА И А.В. БРУШЛИНСКОГО 31

Блок О.Г. (Караганда)
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОИСКИ А.В. БРУШЛИНСКОГО В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ 33

Джакупов С.М. (Алмааты)
К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ГЕНЕЗИСА ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 36

Клочко В.Е. (Барнаул)
КОНТУРЫ ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ В ТВОРЧЕСТВЕ О.К. ТИХОМИРОВА 38

Корнилов Ю.К. (Ярославль)
СУБЪЕКТНОСТЬ МЫШЛЕНИЯ ПРИ НЕПОСРЕДСТВЕННОЙ СВЯЗИ С ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ 42

Корнилова Т.В. (Москва)
РАЗВИТИЕ ИДЕЙ О.К. ТИХОМИРОВА В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ МЫШЛЕНИЯ 43

Селиванов В.В. (Смоленск)
ЛИЧНОСТНАЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ МЫШЛЕНИЯ 47

Сергиенко Е.А. (Москва)
НЕПРЕРЫВНОСТЬ КАК УНИВЕРСАЛЬНЫЙ ПРИНЦИП ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХИКИ 52

Телегина Э.Д. (Москва)
НОВОЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ
И СОВРЕМЕННАЯ ПСИХОЛОГИЯ 55

Ходько Ю.Н. (Минск)
СУЩЕСТВОВАНИЕ И ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СУБЪЕКТА 58

Худорошко Л.А. (Новосибирск)
МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ СУБЪЕКТНОГО ПОДХОДА
К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ 60

Черемошкина Л. В. (Москва)
СУБЪЕКТИВНЫЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ
ПСИХИЧЕСКОГО 64

Шаров А.С. (Омск)
РЕФЛЕКСИВНАЯ ПРИРОДА МЕХАНИЗМОВ РЕГУЛЯЦИИ МЫШЛЕНИЯ 66

РАЗДЕЛ 3
ЛИЧНОСТНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ МЫШЛЕНИЯ

Арестова О.Н. (Москва)
ПЕРСПЕКТИВНОЕ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ:
ОПЕРАЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ 69

Белоглазова И.А. (Москва)
ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ НА ТВОРЧЕСКОЕ
МЫШЛЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ-ПОДРОСТКОВ 71

Васильев И.А. (Москва)
ЛИЧНОСТНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ МЫШЛЕНИЯ ПРИ РЕШЕНИИ
СЛОЖНЫХ ПРОБЛЕМ 73

Галажинский Э.В. (Томск)
ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ СМЫСЛОВ И ЦЕННОСТЕЙ В ПСИХОЛОГИИ
МЫШЛЕНИЯ И ПРОБЛЕМА УРОВНЕЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ 75
ЛИЧНОСТИ

Журавлева Н.А. (Москва)
ДИНАМИКА ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ НА ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ
ЦЕННОСТИ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ 79

Каменев И.И. (Москва)
ЛИЧНОСТНО-МОТИВАЦИОННАЯ РЕГУЛЯЦИЯ ПРИНЯТИЯ
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ РЕШЕНИЙ 81

Короткова А.В. (Москва)
СООТНОШЕНИЕ ВЕРБАЛЬНОГО И ОБРАЗНОГО ОТРАЖЕНИЯ
СЛОЖНОЙ СИТУАЦИИ 83

Крюкова Т.Л. (Кострома)
РОЛЬ КОГНИТИВНОГО ОЦЕНИВАНИЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОВЛАДАНИИ ЛИЧНОСТИ 86

Купцова Т.В. (Рязань)
ВЗАИМОСВЯЗЬ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ И РЕГУЛЯТИВНЫХ КОМПОНЕНТОВ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА 89

Лазебная Е.О., Зеленова М. Е. (Москва)
САМОСОЗНАНИЕ ЛИЧНОСТИ И ПРОЦЕСС ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОЙ СТРЕССОВОЙ АДАПТАЦИИ 91

Морозова И.С. (Кемерово)
К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОЧНИКОВ РАЗВИТИЯ МЫСЛИТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА 94

Мукашева А.К. (Владимир)
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА СУБЪЕКТИВНОЙ ОБУСЛОВЛЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПОЗНАНИЯ 96

Насиновская Е.Е. (Москва)
АКТИВИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ В ГИПНОЗЕ 99

Недашковский В.Н. (Москва)
ПРОГРАММА ИССЛЕДОВАНИЯ ВЛИЯНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ НА ФОРМАЛЬНО-ДИНАМИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ МЫШЛЕНИЯ 102

Островская Л.Д. (Москва)
НАРУШЕНИЯ МЫШЛЕНИЯ И ПРОЦЕССА ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЯ ПРИ СИНДРОМЕ НАВЯЗЧИВЫХ СОМНЕНИЙ (НС) 105

Рамендик Д.М. (Москва)
О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ МЫШЛЕНИЯ И ЛИЧНОСТИ БОЛЬНЫХ-ЛИКВИДАТОРОВ АВАРИИ НА ЧАЭС 107

Саенко Ю.В. (Таганрог)
СУЕВЕРИЯ КАК ПРОДУКТ МИФОЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ 110

Скитяева И.М. (Ярославль)
ЛИЧНОСТНЫЕ ПАРАМЕТРЫ МЕТАКОГНИТИВНОЙ ОДАРЕННОСТИ 112

Терентьева В.И. (Красноярск)
КОГНИТИВНЫЙ ТИП ВЫБОРА В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 115

Трифонова Т.А. (Казань)
РОЛЬ СПОСОБНОСТИ К САМОУПРАВЛЕНИЮ В ЛИЧНОСТНОЙ РЕГУЛЯЦИИ МЫШЛЕНИЯ 117

Тюрин А.В. (Москва)
ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОЙ РЕГУЛЯЦИИ МЫШЛЕНИЯ
У СТУДЕНТОВ-ИНВАЛИДОВ С ДВИГАТЕЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ... 120

Филатова А.Ф. (Омск)
ЛИЧНОСТНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ МЫШЛЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ
РАЗНОГО ПОЛА 121

Чуманина Е.В. (Москва)
ВЗАИМОСВЯЗЬ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И САМООТНОШЕНИЯ
У СТУДЕНТОВ-СТАРШЕКУРСНИКОВ 124

РАЗДЕЛ 4
МЫШЛЕНИЕ, ТВОРЧЕСТВО, КРЕАТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ

Абдулхаликова И.Р. (Казань)
СОЗДАНИЕ И АПРОБИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ ОБОСНОВАННОЙ
ТРЕНИНГОВОЙ ПРОГРАММЫ 127

Афонина А.В., Попель Н.В., Смирнова Н.В. (Иваново)
ЭЛЕМЕНТ ТВОРЧЕСТВА В ПЛОСКОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА 128

Бабаева Ю.Д., Кононенко А.Ю. (Москва)
ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ТВОРЧЕСКИХ КРИЗИСОВ 130

Базилевич Е. М. (Хабаровск)
ОПЫТ ИЗУЧЕНИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ КРЕАТИВНОСТИ
И ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ 134

Богоявленская Д.Б. (Москва)
«МЫШЛЕНИЕ КАК ПРОЦЕСС» - ВЧЕРА ИЛИ СЕГОДНЯ ПСИХОЛОГИИ? 136

Бурова О.Б. (Москва)
СООТНОШЕНИЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ИНТЕЛЛЕКТА, ТВОРЧЕСТВА
И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ ... 141

Воронин А.Н. (Москва)
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И МЕЖЛИЧНОСТНОЕ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ 143

Григорьева Н.В. (Санкт-Петербург)
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОНЯТИЯ СТИЛЯ В СОВРЕМЕННОЙ
ПСИХОЛОГИИ 145

Гущина Т.В., Хазова С.А. (Кострома)
КРЕАТИВНОСТЬ В АСПЕКТЕ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ 148

Данфельд А.Ф., Огинец Л.В. (Санкт-Петербург)
ПСИХОЛОГИЯ ТВОРЧЕСТВА КАК ПОЗИТИВНАЯ НАУКА 149

Ермакова Е.С. (Шуя)
ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ГИБКОСТИ КАК СВОЙСТВА ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ 152
Зыкова З.Н. (Владимир)
ТВОРЧЕСКОЕ РЕШЕНИЕ ЗАДАЧ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КУРСАХ . 154
Клементьева М.В. (Тула)
ПРЕОБРАЗОВАНИЕ КАК ФОРМА АКТУАЛИЗАЦИИ ВЕРБАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ 156
Кукушкина Ю.А. (Омск)
ПРОЯВЛЕНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В КРЕАТИВНОСТИ 159
Кыштымова И.М. (Иркутск)
КРЕАТИВНОСТЬ: СОДЕРЖАНИЕ И РАЗВИТИЕ 161
Нафтульев А.И., Тылец Н.Н. (Санкт-Петербург)
РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ 163
Ожиганова Г.В. (Москва)
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ 166
Орлова М.Н., Князева Т.С., Лебедев А.Н. (Москва)
КРЕАТИВНОСТЬ И АСИММЕТРИЯ МОЗГА 168
Петрова Н.И. (Уфа)
ОЦЕНКА КРЕАТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 169
Поддьяков А.Н. (Москва)
СВЯЗЬ ИНТЕЛЛЕКТА И ТВОРЧЕСТВА С АДАПТАЦИЕЙ 171
Попов Л.М., Климанова Н.Г. (Казань)
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ В РАЗВИТИИ 174
Разумникова О.М. (Новосибирск)
ЗНАЧЕНИЕ ИНТУИЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПОЛУШАРИЙ ПРИ ДИВЕРГЕНТНОМ МЫШЛЕНИИ 176
Рахманкулова С.А. (Оренбург)
ИМПЛИЦИТНЫЕ ЗНАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ КАК ПРЕДМЕТ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА 179
Саркисян С.А. (Москва)
МЕТАФОРА ВОЗДЕЙСТВИЯ КАК ФАКТОР КРЕАТИВНОСТИ 181
Цветкова Р. И., Ковнерова Е. В. (Хабаровск)
КРЕАТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ 183
Щербаков С.В. (Уфа)
НЕКЛАССИЧЕСКАЯ ПСИХОДИАГНОСТИКА: МЕТАФОРИЧНОСТЬ И ИНТЕЛЛЕКТ 186

Юрочкина Т.С. (Минск)
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР КРЕАТИВНОСТИ 189

Яголковский С.Р. (Москва)
АНАЛИЗ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СУБЪЕКТА В РАМКАХ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ПАРАДИГМЫ 191

РАЗДЕЛ 5
МЫШЛЕНИЕ, ОБЩЕНИЕ И НОВЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Аветисова А.А. (Москва)
КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ: ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕРЕЖИВАНИЙ ОПЫТА ПОТОКА У ИГРОКОВ В MUD 194

Александрова О.С. (Владимир)
МЫШЛЕНИЕ: ЯЗЫКОВЫЕ И СЕМИОТИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ 196

Бабанин Л.Н. (Москва)
ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О НЕАЛГОРИТМИЧНОСТИ МЫШЛЕНИЯ В ТВОРЧЕСТВЕ А.В.БРУШЛИНСКОГО И О.К.ТИХОМИРОВА 200

Башинова С.Н., Сухарев А.А. (Казань)
LABVIEW В КАЧЕСТВЕ ИНСТРУМЕНТАРИЯ ИЗУЧЕНИЯ ХАРАКТЕРИСТИК МЫШЛЕНИЯ 202

Большунова Н.Я. (Новосибирск)
СКАЗКА КАК СРЕДСТВО И СИСТЕМА ДЕТСКОГО МЫШЛЕНИЯ 203

Войскунский А.Е. (Москва)
ПСИХОЛОГИЯ КОМПЬЮТЕРИЗАЦИИ – ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ 207

Дельцова И.А. (Иваново)
НОВЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО НАУЧНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ 213

Зверева А.В. (Москва)
ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ МЫШЛЕНИЯ НА ПРОЦЕСС ОБЩЕНИЯ 215

Королева Н.Н. (Санкт-Петербург)
ВИРТУАЛЬНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ КАК МОДЕЛЬ СТРУКТУРЫ СОЗНАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА 217

Крицкий А. Г., Щербинин М. Ю. (Волгоград)
КОМПЬЮТЕРНЫЕ КОММУНИКАЦИИ В РЕШЕНИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ 219

Курбанова А.Т., Салихова Н.Р. (Казань)
КАТЕГОРИАЛЬНОЕ РАЗЛИЧЕНИЕ РОД-ВИД В ПОНИМАНИИ И РЕФЛЕКСИИ . 221

Петренко В.Ф., Войскунский А.Е., Смыслова О.В.(Москва)
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ МОТИВАЦИИ ХАКЕРОВ 224

Ребеко Т.А., Сакбаев А.А., Магазов С.С. (Москва)
НЕДИЗЪЮНКТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ СОЦИАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ 227

Самохвалова А. Г. (Кострома)
РОЛЬ КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА В СТРУКТУРЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ 229

Серкин В.П. (Магадан)
ПРОБЛЕМЫ РАЗРАБОТКИ СОСТЕМ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА КАК СИСТЕМ ЗНАЧЕНИЙ 232

Тенеряднова С.П.(Актобе)
ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В КОНТЕКСТЕ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 235

Чернов И.М. (Москва)
СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ШАХМАТНОМ И ПОЭТИЧЕСКОМ ТВОРЧЕСТВЕ 237

РАЗДЕЛ 6
МЫШЛЕНИЕ И ПРАКТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Агафонов А.Ю., Коронцевич О.А. (Самара)
РОЛЬ НЕОСОЗНАВАЕМОГО КОМПОНЕНТА МЫШЛЕНИЯ В РЕШЕНИИ ЗАДАЧ .. 240

Бабаева Ю.Д., Ахутина Т.В., Егорова А.Ю., Кричевец А.Н. (Москва)
СООТНОШЕНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО И ПСИХОМОТОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ 242

Белобрыкина О.А. (Новосибирск)
ИЗ ОПЫТА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ПСИХОЛОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА 245

Варенов А.В. (Ярославль)
МЫШЛЕНИЕ И ЕГО ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ 250

Габбазова А.Я. (Ульяновск)
ШАХМАТЫ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ... 253

Габдреев Р.В. (Казань)
КРИТИЧНОСТЬ КАК ФАКТОР ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ 254

Гарбер И. Е. (Саратов)
КОЭВОЛЮЦИЯ ОБЩЕСТВА И НАУЧНОЙ ПСИХОЛОГИИ:РОБАСТНОСТЬ СТИЛЕЙ МЫШЛЕНИЯ 256

Гильманшина С. И., Вилькеев Д. В. (Казань)
РАЗВИТИЕ ИНТУИЦИИ - ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ УЧИТЕЛЯ 259

Гопкало А.А. (Казань)
ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ 261

Гопкало Д.А. (Казань)
ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ НА ПРОСТРАНСТВЕННОЕ МЫШЛЕНИЕ 264

Дякина П.М. (Москва)
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОГНИТИВНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ДЛЯ ИССЛЕДОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ КОНСТРУКТОВ 267

Епанчинцева Г.А., Рахманкулова С.А. (Оренбург)
К ВОПРОСУ СОЗДАНИЯ ФОРМИРУЮЩЕЙ И РАЗВИВАЮЩЕЙ ДИАГНОСТИКИ 269

Жданова С.Ю. (Пермь)
ОСОБЕННОСТИ СОВМЕСТНОГО ПРОЯВЛЕНИЯ СВОЙСТВ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ И ИНТЕЛЛЕКТА 271

Жуков М.А. (Ярославль)
ПРЕОБРАЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ 274

Завалишина Д.Н. (Москва)
ПАРАДИГМА ПРОЦЕССУАЛЬНОСТИ В ИССЛЕДОВАНИИ ПРАКТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ 277

Карпов А.В. (Ярославль)
ПРОДУКТИВНЫЕ И КОНТРПРОДУКТИВНЫЕ ЭФФЕКТЫ РЕФЛЕКСИИ В СТРУКТУРЕ ПРАКТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ 280

Кашапов М.М. (Ярославль)
О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАКОНОМЕРНОСТЯХ И МЕХАНИЗМАХ ТВОРЧЕСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ 283

Китчак О.Д. (Москва)
УСТАНОВЛЕНИЕ ПРОТИВОРЕЧИЯ В МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 285

Климкович Е.А. (Минск)
К ВОПРОСУ О ПОИСКЕ ЭФФЕКТИВНЫХ СРЕДСТВ И УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ 287

Конева Е. В., Гусева В.С. (Ярославль)
ФУНКЦИИ УЧЕБНЫХ ЗНАНИЙ ПРИ РЕШЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ 290

Коротина Н.В. (Москва)
ВЛИЯНИЕ ДОМИНИРУЮЩИХ МОТИВОВ НА ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ-ПОДРОСТКОВ 292

Кричевский Р.Л., Марютина О.О. (Москва)
О МЕТОДАХ ИЗУЧЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТА РУКОВОДИТЕЛЯ 294

Кучер Е.Н. (Москва)
ТЕХНОЛОГИЯ *MIND MAPPING* КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ ПРОДУКТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ 297

Леньков С.Л., Рубцова Н.Е (Тверь)
КРЕАТИВНО-АДАПТАЦИОННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МЫШЛЕНИЯ СУБЪЕКТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЭКОНОМИСТА 299

Лифанова С.С. (Москва)
ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТЬ К ПРОБЛЕМЕ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОГО РАЗРЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ 302

Лобаскова М.М., Сиротина Н.В. (Ижевск)
ВЛИЯНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО СТАТУСА МАТЕРИ И ЕЕ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ 304

Панчук Е.Ю. (Ангарск)
ПСИХОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОГНИТИВНОЙ СТРУКТУРЫ В ПРОЦЕССЕ СЕМИОТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ 306

Поваренков Ю.П. (Ярославль)
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ 308

Повякель Н.И. (Киев)
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ РЕГУЛЯТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГОМЫШЛЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА 311

Регуш Л.А. (Санкт-Петербург)
СТАНОВЛЕНИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ 313

Серафимович И.В. (Ярославль)
ПРОГНОЗИРОВАНИЕ КАК НЕОБХОДИМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ПЕДАГОГА-РУКОВОДИТЕЛЯ 317

Скворцова Ю.В. (Ярославль)
О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ МЕТАПОЗНАНИЯ 320

Смирнов А.А. (Ярославль)
ОПЫТ ПЕДАГОГА ПО РЕШЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ 322

Солондаев В.К. (Ярославль)
ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ И ПРОЦЕССУАЛЬНЫХ АСПЕКТОВ МЫШЛЕНИЯ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 323

Спиридонов В.Ф. (Москва)
ПРИМЕНЕНИЕ ИДЕЙ ДЖ. ГИБСОНА К ОПИСАНИЮ ПРОЦЕССА РЕШЕНИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ 326

Стрелков Ю.К. (Москва)
ВРЕМЕННЫЕ СИНТЕЗЫ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И НА ФОНЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .. 328

Субботина Л.Ю., Амирян С.С. (Ярославль)
ОПРЕДЕЛЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ЕМКОСТИ ОПЕРАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ ОПЕРАТОРА ХИМИЧЕСКОГО ПРОИЗВОДСТВА 330

Турчин А.С. (Иваново)
ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ НА ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ УЧАЩИХСЯ ... 333

Урванцев Л.П. (Ярославль)
К ПРОБЛЕМЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ И ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ МЫШЛЕНИЯ 335

РАЗДЕЛ 7
РАЗВИТИЕ ИДЕЙ А.В. БРУШЛИНСКОГО И О.К. ТИХОМИРОВА В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Александров Ю.И., Сергиенко Е.А. (Москва)
КОНТИНУАЛЬНОСТЬ ПСИХИЧЕСКОГО И ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА 339

Бабанин Л.Н. (Москва)
ОБ АРХИВЕ О.К. ТИХОМИРОВА 341

Белоусова А.К.(Ростов-на-Дону)
САМОПОЗНАНИЕ И ПОЗНАНИЕ ДРУГИХ В МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 342

Березанская Н.Б., Некрылова Н.В. (Москва)
ПОНИМАНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ИСКУССТВА КАК ФОРМА СМЫСЛОВОГО МЫШЛЕНИЯ 345

Богданова Т.Г. (Москва)
СТРУКТУРИРУЮЩАЯ ФУНКЦИЯ МОТИВА: ИССЛЕДОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ РЕШЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ СУРДОПСИХОЛОГИИ 348

Васюкова Е.Е. (Москва)
ПОРОЖДЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ВЕРБАЛИЗОВАННЫХ ОПЕРАЦИОНАЛЬНЫХ СМЫСЛОВ В ПРОЦЕССЕ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЯ В СЛОЖНЫХ СИТУАЦИЯХ 351

Владимиров И.Ю. (Ярославль)
МЕНТАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ КАК ОСОБЫЙ ТИП ПРАКТИЧЕСКОГО ОБОБЩЕНИЯ 354

Вяхирева Е.А., Смотрова И..А. (Балашов)
ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ 356

Гордеева О.В. (Москва)
ТРАНСФОРМАЦИЯ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК КРИТЕРИЙ ИЗМЕНЕННОГО СОСТОЯНИЯ СОЗНАНИЯ 358

Киселева Т.Г. (Ярославль)
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ 362

Клочко А.В. (Барнаул)
СМЫСЛООБРАЗОВАНИЕ КАК МЕХАНИЗМ СТАНОВЛЕНИЯ МНОГОМЕРНОГО МИРА ЧЕЛОВЕКА 364

Колодич Е.Н. (Минск)
ПРОГНОЗИРОВАНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ МЫШЛЕНИИ ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА 368

Костин А.Н. (Москва)
КРИТЕРИАЛЬНЫЙ СМЫСЛ НЕДИЗЪЮНКТИВНОСТИ ПСИХИКИ 370

Коточигова Е.В. (Ярославль)
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ 372

Красноряднева О.М. (Барнаул)
ВКЛАД ТЕОРИИ О.К. ТИХОМИРОВА В РАЗРАБОТКУ МЕТОДОВ РЕКОНСТРУКЦИИ "СМЫСЛОВОГО ПОЛЯ" ЧЕЛОВЕКА 375

Матюшкина А.А. (Москва)
О НЕКОТОРЫХ ФОРМАХ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ СМЫСЛА В РЕШЕНИИ ТВОРЧЕСКОЙ ЗАДАЧИ 378

Панкратов А.В. (Ярославль)
СУБЪЕКТНОСТЬ ПРАКТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ 379

Плетеневская Н.Н. (Смоленск)
ВЗАИМООТНОШЕНИЕ СОЗНАТЕЛЬНОГО И БЕССОЗНАТЕЛЬНОГО В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ЗАДАЧИ 382

Поликарпов В.А. (Минск)
СООТНОШЕНИЕ МЫШЛЕНИЯ И РЕЧИ В ИНДИВИДУАЛЬНОЙ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПРОБЛЕМА ИНСАЙТА 386

Скворцова И.Б. (Москва)
ПРИМЕНЕНИЕ МИКРОСЕМАНТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА А.В. БРУШЛИНСКОГО К МАТЕРИАЛУ ПСИХОТЕРАПИИ 388

Раздел 1

А.В. Брушлинский и О.К. Тихомиров – творцы и созидатели российской психологической науки

А.В. БРУШЛИНСКИЙ: ВЕРНОСТЬ ТРАДИЦИЯМ И ЭВОЛЮЦИЯ НАУЧНЫХ ВЗГЛЯДОВ

Знаков В.В.
Москва

Двадцатый век показал, что психология, как и другие науки, эволюционировала от классической парадигмы, к неклассической, а затем — к постнеклассической.

Классическая парадигма воплощалась в идее постижения объективных законов природы, пристальном внимании ученых к проблеме детерминизма и поиске причинно-следственных связей преимущественно естественнонаучными методами.

На *неклассическом* этапе главным стал учет субъективности наблюдателя. Согласно неклассическому взгляду, мир — многомерен, многогранен, гетерогенен. То, каким он предстает субъекту, зависит прежде всего от угла зрения, субъектных фокусировок сознания. События в мире не ограничиваются причинно-следственными детерминированными связями. Они могут быть рассмотрены через функциональные и структурные связи. Мир выстраивается воспринимающим, осмысливающим его субъектом. Это значит, что то, каким для нас может быть мир, определяют способы познания, используемые ученым типы рациональных рассуждений.

Наконец *постнеклассическое* понимание мира и человека в мире характеризовалось ростом рефлексии ценностных и смысловых контекстов человеческого бытия. Постнеклассическая наука характеризуется возникновением такого типа научной рациональности, который объединяет науки о природе и науки о духе. В современной научной картине мира прежние, условно говоря, «дильтеевские» типы рациональности не отрицают друг друга, а распределяют между собой сферы влияния. В зависимости от исследовательских задач одна и та же реальность может быть рассмотрена с разных позиций и может выступить предметом освоения в разных

типах рациональности. В этих условиях решающее значение приобретают те культурные и ценностно-смысловые контексты, с которыми субъект соотносит познаваемую и понимаемую реальность.

Для нас важно ясно осознать, что названные парадигмы представляют собой не только исторические этапы человеческого познания, но одновременно и элементы целостной системы современного научного мышления. Следовательно, они могут не противоречиво, а, наоборот, системно сосуществовать в сознании, целостном научном мировоззрении конкретного ученого.

Ярким примером такого ученого для меня является Андрей Владимирович Брушлинский. Анализ его научных взглядов обнаруживает, во-первых, что за полвека творческой деятельности они значительно эволюционировали. Во-вторых, эволюция не означает последовательного перехода от исследования одних проблем и использования одних методов к другим. Например, от микросемантического анализа мышления к макроаналитическому способу познания психического. Конечно же такая последовательность была: даже беглый просмотр списка публикаций Андрея Владимировича сразу дает представление о том, что большинство работ о соотношении природного и социального в детерминации психики вышли из печати раньше, чем результаты исследований проблем выбора при решении нравственных задач или сопоставления философско-психологических взглядов С.Л. Рубинштейна и С.Л. Франка.

Вместе с тем Брушлинский был большим ученым, не только чутко улавливающим парадигмальные изменения в структуре и методах психологического знания, но и способным устранять, казалось бы, непреодолимые противоречия между ними. Основой такой способности для него стали «сквозные» фундаментальные проблемы. Их многолетнее обдумывание дало ему возможность рассмотреть их с классических, неклассических и постнеклассических позиций, а также осознать достоинства и недостатки присущих каждой из названных парадигм типов рациональности. Соответственно оказалось, что многие проблемы могут быть предметом анализа, включающего одновременное использование разных способов рациональных рассуждений.

Среди проблем, остававшихся в фокусе его внимания многие годы, были:

1) вопрос о наследственных предпосылках психического развития, соотношении биологического и социального в развитии личности;

2) принцип детерминизма, соотношение внешних причин и внутренних условий в детерминации психики;

3) проблема дискретности — недизъюнктивности и непрерывность организации психических процессов:

4) проблема общественного — индивидуального в психике человека и культурно — историческая теория мышления;

5) мышление как процесс и проблема деятельности;

6) идущие от С.Л. Рубинштейна исходные положения субъектно-деятельностной теории и проблема субъекта в психологической науке;

7) наконец, психология субъекта как целостная область психологического знания, психология созидания, ориентированная на анализ таких ценностей, как свобода, духовность, нравственность, гуманизм.

Сразу нужно отметить, что в постнеклассической психологии субъекта в сконцентрированном виде отражена тематика всех предыдущих исследований Андрея Владимировича.

Не имея возможности подробно обсудить все названные проблемы, я кратко остановлюсь только на некоторых из них.

Типичной проблемой, казалось бы, явно классической по своей сути, для Брушлинского стал вопрос о наследственных предпосылках психического развития человека. Логика решения сначала привела его к постановке проблемы биологического и социального, в которой в зародыше уже содержалась вся линия развития субъектно-деятельностного подхода и контуры психологии субъекта. Творчески развивая теорию своего учителя С.Л. Рубинштейна, Брушлинский полагал, что общение, совместная деятельность людей, вообще социальное видоизменяет и развивает биологическое, природное в человеке. Разнообразные виды активности, включающие деятельность, общение, созерцание, совокупность отношений к себе и другим, совокупность гносеологической, природной и социальной характеристик определяют *субъективные способы существования психического как процесса.* Субъектность оказывается сущностной характеристикой психического, сопоставимого с биологическим и социальным.

С позиций психологии субъекта проблема соотношения биологического и социального предстает в новом, преобразованном виде, а принцип субъекта выдвигается Брушлинским в качестве ведущего методологического принципа психологии. Глубинное преобразование, новое осмысление с позиций субъектно-деятельностного подхода дает психологам возможность по-новому взглянуть и на другую классическую дилемму: «бытие определяет сознание» или «сознание определяет бытие». Как отмечает А.В. Брушлинский в последней книге, по отношению к обеим указанным крайностям

есть наиболее перспективный, как бы «третий путь» в решении фундаментальной общей проблемы детерминизма. Он заключается в том, чтобы считать, что «не психическое и не бытие сами по себе, а субъект, находящийся внутри бытия и обладающий психикой, творит историю».

Другой проблемой, ставшей краеугольным камнем системы научного мышления Андрея Владимировича, была идея недизъюнктивности психического. Под недизъюнктивностью психических процессов вслед за Рубинштейном он понимал целостное единство чувственного и рационального, познавательных и эмоционально-волевых аспектов психических процессов. И главное: онтологическую непрерывность, неразрывность, взаимопроникновение стадий психического процесса и слитность его компонентов, которые «никогда четко не отделены друг от друга наподобие деталей машины или циклов ее функционирования».

Впервые эта идея была опубликована в 1973 г. и затем получила развернутую аргументацию в исследовании мышления как прогнозирования. Идея недизъюнктивности легла в основу континуально-генетического подхода к анализу сначала мышления, а затем и психики человека в целом. Концепция недизъюнктивности психики заключается в рассмотрении ее как непрерывного, развивающегося, континуально-генетического процесса. Основными свойствами процесса являются пластичность и динамическая изменчивость.

По способу собственного мышления Андрею Владимировичу была чужда идущая от аристотелевской логики привычка противопоставлять, разделять «А» и «не-А»: абстрактное и конкретное, психологическое и физиологическое, процесс и результат формирования психологических новообразований.

Он считал, что подобные якобы «взаимоисключающие противоречия» в действительности представляют собой такую иерархически организованную целостность, которая не требует от субъекта сделать выбор — либо одно, либо другое. Как бы это ни было трудно, современный человек должен научиться мыслить целостно и стремиться к интеграции казалось бы несовместимых противоположностей. Он не только так считал, но и доказал это на примерах решения математических задач, а затем и моральных дилемм.

В логико-математических теориях принятия решений главным способом решения является выбор из альтернатив. Такая ситуация выбора дизъюнктивна вследствие изначальной данности альтернатив. Однако в экспериментах по изучению мышления Брушлинским было обнаружено, что дизъюнктивная ситуация выбора не возникает даже в таких условиях. Испытуемый сам выявляет и фор-

мирует способы решения задачи, т.е. альтернативы не даны изначально в готовом виде. Эксперименты показали, что испытуемый на различных этапах мыслительного процесса действительно выявлял и разрабатывал несколько способов решения задачи, *но в каждый данный момент* субъект обдумывал только какой-то один путь решения.

Интересным шагом в направлении расширения ценностно-смысловых контекстов, в которые включались классические психологические проблемы, стало обращение Андрея Владимировича к категориям нравственности, свободы, духовности. В этом проявилось его стремление выйти за узкие рамки категории «деятельности» и обратиться к понятию «*существования*», от *бытия* перейти к *становлению*. Становление — это всегда динамика, непрерывное развитие, отрицающее, диалектически снимающее всякую дизъюнктивность.

Он считал, что даже кажущаяся очевидной необходимость осуществить моральный выбор между добром и злом, нравственным и безнравственным далеко не обязательно рассматривать как дизъюнктивную по своей сути дилемму. По его мнению, даже в этом случае выбор далеко не всегда является неизбежным. Например, для честного человека не существует выбора: совершить или не совершить бесчестный поступок. Однако в жизни очень часто бывает нелегко понять, какой поступок в данной сложной ситуации будет хорошим или плохим. В этом случае особенно сильно активизируется мышление и вообще вся деятельность субъекта, и тогда мы снова возвращаемся к проблеме процессуальности мышления. Эксперименты, проведенные на материале принятия решения об отмене смертной казни и известных дилемм Л. Колберга (явно предполагающих наличие ситуации выбора) показали, что даже такие задачи могут решаться без выбора альтернатив.

Ясность и аргументированность позиции Брушлинского в этом вопросе настолько очевидна, что критика в его адрес, приводимая одним из участников нашей конференции, мной воспринимается как недоразумение.

В основании критических суждений лежат, по крайней мере, два положения.

Первое положение. По Брушлинскому мышление является мысленным прогнозированием нового знания, в процессе которого постепенно формируются изначально не заданные критерии искомого. В то же время утверждается, что человек нередко действует по заранее выработанным критериям. Тип используемых критериев якобы может служить основанием для разделения мышления на конкретное, аналитическое и абстрактное, синтезирующее.

Однако, во-первых, дихотомическое разделение абстрактного и конкретного с точки зрения современной научной методологии выглядит странно. Экспериментальные исследования в психологии мышления, психологии развития и других областях дают ясное представление не о дихотомии, а взаимной дополнительности конкретного наглядно-действенного и абстрактно-логического мышления. Они также свидетельствуют о динамических сочетаниях разных типов мышления. Корректнее их было бы считать такими едиными психическими образованиями, которые существуют в одном и том же образно-понятийном континууме мыслительной деятельности. Дискретное разделение типов мышления скорее соответствует логике, чем психологии мышления.

Во-вторых, по моему мнению, проблема соотношения требуемого и искомого при решении задач в интерпретации Брушлинского (особенно позднего периода его творчества) далеко выходит за пределы психологии мышления. Опираясь на рубинштейновскую категорию долженствования, в духе постнеклассической науки он формулирует ее как проблему соотношения сущего и должного. При решении задач искомое для него было ничем иным, как поиском должного через фактическое. Решение задачи — это одновременно и поиск *должного*, и поиск *сущего*.

Впоследствии, при обращении к иным ценностным контекстам, например психологического анализа духовности, вопрос был поставлен шире. Мир, как он есть, описываемый и воспринимаемый ученым, становится тем же, что и мир, который ценит и в котором хочет жить субъект. При пристрастном субъектном рассмотрении мир, который *есть*, становится миром, который *должен быть*. Следовательно, познавательное суждение для субъекта оказывается совпадающим с ценностным суждением, сущее совпадает с должным, а факт становится ценностью. Такая логика рассуждений привела Андрея Владимировича к размышлениям над парадоксом между Бытием и Становлением, сформулированном А. Маслоу. Путь к разрешению парадокса он видел только в недизъюнктивном по своей природе психическом развитии субъекта.

Второе положение. Его корни — в психофизиологической проблеме: якобы дискретные физиологические процессы порождают недизъюнктивные психические. Эта точка зрения основана на представлении о внутреннем противоречии между непрерывностью мыслительных психических процессов и дискретной импульсной активностью нейронов. Однако известно, что с позиций системного подхода функции описываются как достижения целостных результатов. Их можно и нужно соотносить с целостным индиви-

дом, но нельзя с отдельными его анатомическими особенностями. Брушлинский настолько ясно написал об этом в статье «Субъектно-деятельностная концепция и теория функциональных систем» (1999), что, как мне кажется, тут добавить нечего.

Я больше не буду останавливаться на этом вопросе, потому что у нас на конференции еще будет возможность подискутировать на эту тему.

Очевидно, что последний период творчества Брушлинского характеризовался «экспансией» его исследований в такие области, которые некоторые считали некорректно исследовать психологическими методами. На самом деле его интерес к проблемам демократии, тоталитаризма, свободы просто отражал обращение к иным ценностно-смысловым контекстам, соответствующим постнеклассическому способу мышления.

Эволюция научных взглядов ученого очевидна: с каждым годом для него все более значимыми и интересными становились закономерности формирования вершинных проявлений психологии субъекта — духовности, нравственности, свободы, гуманизма. Он считал, что гуманистичность психологии неразрывно связана с духовностью, духовной деятельностью человека. Его научный подход расширяет горизонты наших представлений о человеке как нравственном и духовном субъекте. Понятие духовности играло чрезвычайно важную роль в мировоззрении Андрея Владимировича. Он не сводил духовность к религиозности и не переставал подчеркивать, что дух, душа, духовное являются не над-психическим, а различными качествами психического как важнейшего атрибута субъекта. Однако он всерьез задумывался о сущности души и духовного Я субъекта и в этом контексте сравнивал основания научно-психологического и религиозного знания. Не удивительно, что он написал очень глубокую и интересную статью о незаурядном российском религиозном мыслителе С.Л. Франке.

Подводя итоги, с чувством удовлетворения отмечу, что А.В. Брушлинский завершил свою жизнь целой серией трудов, достойных большого ученого. В них представлен целостный, оригинальный и сформированный вариант психологии субъекта. Принципиальная новизна психологии субъекта заключается главным образом в трех основных положениях: в значительном расширении представлений о содержании *активности* как фактора детерминации психики; в переходе от микросемантического к *макроаналитическому* методу познания психического; в целостном системном характере исследования *динамического*, *структурного* и *регулятивного* планов анализа психологии субъекта. Сегодня психология субъек-

та является методологической основой эмпирических исследований проблем понимания человеческого бытия. Например, изучения онтогенетически ранних этапов становления человеческой субъектности; исследования соотношения характеристик индивидуального и группового субъектов; субъект-субъектных и субъект-объектных типов понимания высказываний в межличностном общении; анализа когнитивных и экзистенциальных составляющих самопонимания субъекта, а также многих других интересных и перспективных направлений психологических исследований.

СМЫСЛОВАЯ ТЕОРИЯ МЫШЛЕНИЯ О.К. ТИХОМИРОВА

Бабаева Ю.Д., Березанская Н.Б., Васильев И.А., Войскунский А.Е.
Москва

Смысловая теория мышления (СТМ) в течение ряда лет развивалась О.К. Тихомировым и его учениками на основе методологии деятельностного подхода А.Н. Леонтьева. Она направлена на изучение закономерностей потребностно-мотивационной, целевой и эмоционально-смысловой регуляции мыслительной деятельности, а также раскрытие особенностей ее детерминации новыми социокультурными условиями и используемыми средствами — современными информационными технологиями. В СТМ кроме указанных А.Н. Леонтьевым структурных единиц деятельности экспериментально выделен и исследуется ряд дополнительных составляющих — динамические смысловые системы, операциональные смыслы, неосознаваемые предвосхищения будущих результатов (гипотезы), целевые контексты, критерии оценивания, эмоционально-установочные комплексы, знания, новые виды средств («орудий») и др.

Цикл относящихся к СТМ работ характеризует систематический макро- и микроанализ структурно-функциональных компонентов мышления в их взаимосвязи. Методическая специфика большинства исследований состоит в синхронизированной регистрации вербальной продукции («рассуждение вслух»), объективных параметров деятельности (движений глаз, осязательной активности) и психофизиологических показателей эмоциональной активации (КГР, частота пульса). Это обеспечивает соотнесение процессуальных и содержательных аспектов анализа мышления.

СТМ делает основным предметом анализа механизмы творческой реализации мыслительной деятельности и условия ее «само-

развития», акцентируя особое внимание на новообразованиях, формирующихся в деятельности и личности субъекта мышления. СТМ преодолевает методологическую несостоятельность раздельного анализа факторов субъектной и объектной детерминации мышления. Интеграции этих факторов служит исследование эмоционально-смысловой регуляции решения. Центральной проблемой для СТМ стало изучение процессов смыслообразования.

Отметим наиболее значимые открытия и новые научные факты, накопленные в ходе развития СТМ.

1. Микроструктурный анализ мыслительной деятельности позволил уточнить представления о механизмах влияния мотивации и выделить структурирующую функцию мотива, которая определяет характеристики формирующихся в деятельности целей. Целевые структуры мышления в условиях варьирования содержания и силы мотивации преобразуются следующими способами: путем включения и/или исключения ряда целей и их элементов, изменения содержания конечных и промежуточных целей; трансформации взаимосвязей и/или иерархических отношений между целями; сдвигов соотношений рутинных и творческих, вербализованных и невербализованных компонентов деятельности. При повышении значимости мотивации увеличивается число выдвигаемых гипотез, количество найденных решений, их оригинальность, формируются новые способы анализа ситуации, может возрасти время работы, что обеспечивает "удержание на проблеме". Структурирующая функция проявляется в актуализации скрытых свойств познаваемых объектов, преодолении "психологической инерции", нарастании активности (выходе за пределы инструкций), стремлении к нестандартным решениям, повышении гибкости мышления, включении процессов воображения и др.

Содержание мотива определяет смысловое (и связанное с ним «эмоциональное») развитие процесса решения: динамику эмоциональной насыщенности поиска, субъективные параметры переживаний, предметную направленность эмоций. Эмоции, выполняя сигнальную роль по отношению к новообразованиям, интегрируют отдельные мыслительные акты в целостную деятельность и детерминируют процессы смыслообразования.

В отличие от традиционных корреляций между интенсивностью и/или содержанием мотивации и общей продуктивностью решения, в СТМ экспериментально зафиксированы и объяснены механизмы мотивационной регуляции мышления. Она осуществляется через изменения в смысловом и целевом уровнях деятельности. Структурирующая функция мотива образует уникальность кон-

кретной формы деятельности, определяя своеобразие содержательных и динамических аспектов целевой структуры.

2. СТМ раскрывает условия зарождения познавательных потребностей и их "опредмечивания" в ходе решения задач; изучены конкретные механизмы инициации мыслительной деятельности. Ключевой момент — обнаружение противоречия внутри познавательного поля. Эмоции сигнализируют о противоречии и регулируют его поиск, направляют логические процессы и вербальные оценки, что ведет к постановке гностических целей и развертыванию познавательной деятельности. Формирующиеся в процессе решения поисковые познавательные потребности "опредмечиваются" в замыслах, в критериях выделения зоны поиска, в промежуточных целях, в новых способах деятельности.

При совместном решении задач и/или общении, в том числе опосредствованных информационными технологиями, реализуется процесс двойного опредмечивания познавательных потребностей. Это побуждает к выполнению специальных социально-перцептивных действий, реализации ориентировочной стадии коммуникативных действий, осуществляемых с помощью вербальных и невербальных средств: изменения структуры диалога, риторических приемов, способов самопрезентации и т.п.

Согласно СТМ, развитие познавательных потребностей в интеллектуальной деятельности связано с тем, что за счет эмоциональной фиксации процессов целе- и смыслообразования новые продукты (знания, способы решения и т.п.) обретают речевую форму, становясь осознанными предметами потребностей. Этот механизм определяет «ненасыщаемость» познавательных потребностей, их самовоспроизводимость и возможность постоянного усложнения.

3. Для СТМ целеобразование — необходимый момент становления мыслительной деятельности и развития ее смысловой регуляции. Детерминированные мотивами процессы целеобразования должны соответствовать условиям реализации действий и обеспечивающим их операциям; на первый план выдвигается проблема раскрытия механизмов согласования в цели «внутренних» (субъектных) и «внешних» (объектных) требований.

В экспериментах доказано, что процесс порождения целей включает взаимодействие неосознаваемых и осознаваемых компонентов. При анализе микроструктуры мыслительного процесса введено понятие «операциональный смысл» для обозначения неосознаваемых психических отражений условий и элементов задачи, групп ситуаций и др., определяемых отношением реализуемой цели к осуществляемым операциям. Операциональные смыслы шире

своих вербализованных эквивалентов, имеют разную структуру, развиваются за счет вовлечения во всё новые связи с другими элементами, взаимодействуют друг с другом, способствуют вербализации ключевых элементов. В ходе мыслительной деятельности формируются невербализованные предвосхищения будущих результатов, что предшествует выделению цели как отдельного сознательного элемента структуры этой деятельности, влияет на ее содержание и способы функционирования.

Превращение внешнего требования в реальную цель зависит от соотношения содержаний цели и целевого контекста, на основе которого доопределяются личностный и операциональный смыслы цели. При порождении цели осуществляется оценивание предметной ситуации в эмоциональной и в вербальной форме. Эмоциональная оценка указывает на возможность постановки познавательной цели, предшествуя "акту объективации", направляя поиск и инициируя его. Переход от потребности к предметной цели есть переход от эмоциональных оценок к вербальным, от предвосхищения цели — к её конкретизации. Цели возникают в качестве формы осознания смысла в ходе экспликации различных смысловых образований: смысловой установки — при формировании абстрактной цели, и операциональных смыслов – в случае конкретной цели. Эмоциональная активация возникает, когда операциональные смыслы начинают удовлетворять требованиям конечной цели: до этого правильные действия "не узнаются" ни на уровне сознания, ни эмоционально.

Взаимозависимость процессов целе- и смыслообразования детерминирует и процесс группового решения. Формирование общих гностических целей является результатом «пересечения» систем смыслов, актуализирующихся общим объектом мыслительной деятельности. Наряду с предметными целями выделен специальный класс коммуникативных целей, обеспечивающих регуляцию совместного решения; проведена их классификация и показаны особенности воздействия на предметные цели.

Выявленные СТМ механизмы целеобразования, относящиеся к потребностно-мотивационной и эмоциональной сферам, определяют особенности формирования и развития целевой структуры в зависимости от взаимодействия смысловых образований на уровне деятельности (личностные смыслы) и на уровне действия (операциональные смыслы).

4. СТМ по-новому раскрывает значение эмоций в регуляции мыслительной деятельности. Экспериментально обнаружены следующие феномены: «эмоциональное решение», «эмоциональное

закрепление», «эмоциональное обнаружение проблемы», «эмоциональное наведение», «эмоциональная коррекция»; прослежены конкретные механизмы их влияния на различных этапах процесса решения задачи.

Нахождению нового принципа решения предшествует эмоциональная активация, переживаемая как «чувство близости решения». «Эмоциональное решение» выступает как механизм регуляции последующих стадий вербализации и коррекции поиска. Эмоциональное закрепление фиксирует компоненты, приобретающие смысл в ходе мыслительной деятельности. Эмоциональное наведение обеспечивает возврат (по смысловым связям) поиска к ранее эмоционально окрашенным компонентам. Механизм эмоциональной коррекции регулирует поисковые действия в соответствии с возникшими интеллектуальными эмоциями.

Основу регуляции поиска решения составляет "функциональная система интегрированных эмоциональных и когнитивных процессов" — динамическая смысловая система (ДСС). В этой системе эмоции являются оценками смысловых новообразований. ДСС проходит в своём становлении ряд стадий. На стадии инициации возникает эмоциональное предвосхищение, выделяется предмет мыслительной деятельности (гностическое противоречие). На стадии целеобразования эмоционально предвосхищается и выделяется общий проект преобразования проблемной ситуации — "эмоциональное решение". Этому предшествуют процессы сдвига эмоциогенных зон и эмоциональной кумуляции. Конкретизируясь, общий проект приводится к форме акцептора результатов действия. На стадии реализации эмоции участвуют в обнаружении и поддержке соответствующих данному акцептору действий.

Таким образом, в СТМ подчеркивается предвосхищающий и эвристический характер интеллектуальных эмоций. Теоретически и экспериментально обосновано, что личностный смысл развивается посредством подсистемы операциональных смыслов. Эмоции "ставят задачу на смысл" и являются "чувственной тканью смысла". Интеллектуальные эмоции формируют структуру мыслительной деятельности в соответствии со смысловым развитием ситуации поиска решения. Безусловная заслуга СТМ — доказательство несостоятельности представлений об исключительно негативной роли эмоций в мышлении и демонстрация ограниченности механистических взглядов на закономерности эмоциональной регуляции мышления.

5. При изучении специфики мыслительной деятельности в информационную эпоху СТМ фиксирует преобразование мыслительной деятельности в условиях новых форм орудийного опосредст-

вования, а также психологические последствия внедрения информационных технологий. Выявлены основные принципы, виды и направления преобразований интеллектуальных, аффективых и коммуникативных подструктур познавательной деятельности. Они состоят в особом развитии потребностей при работе с компьютерами; различиях в представленности творческих и рутинных компонентов в составе деятельности; изменении содержательной, структурной и процессуально-динамической стороны мотиво-, целе- и смыслообразования; видоизменении традиционных форм понимания (в диалоге с компьютером и в опосредствованном компьютерными сетями диалоге между людьми); оперировании знаниями; проявлении «компьютерной тревожности» и специфических защитных механизмов; преобразовании деятельности в зависимости от характеристик языков программирования; возникновении новых удаленных типов человеческих общностей; трансформации «образа» партнера по общению; развитии новых форм речи; появлении феноменов хакерства или синдрома «зависимости от Интернета»; тенденции к отмиранию определенных психических функций и формированию новых способов организации и регуляции деятельности.

Таким образом, обнаруживается сложность, неоднозначность и противоречивость процессов преобразования познавательной деятельности и наблюдаемых психологических последствий внедрения информационных технологий. Проанализированы особенности преобразования и механизмы регуляции многократно опосредствованной деятельности, ее содержания и строения. Выявлены глобальные преобразования, связанные с изменением личности пользователей новых информационных технологий.

6. Существенный вклад внесла СТМ в понимание механизмов творчества: деятельность считается в СТМ тем более творческой, чем шире ряд возникающих в актуалгенезе новообразований и чем к более высокому уровню структурных единиц деятельности они относятся. Эти новообразования — не "мертвые" продукты осуществленной деятельности, а компоненты ее развивающейся и усложняющейся регуляции. Динамика творческой деятельности состоит в развитии и ее предмета, и детерминант и механизмов ее регуляции. Роль личностной регуляции возрастает при переходе к сложным формам осуществления деятельности, в которых высок удельный вес творческих компонентов.

СТМ обогащает понимание ряда известных в психологии фактов. Так, феномен "эмоционального решения" меняет представление об инсайте как мгновенном и спонтанном осознании принци-

па решения (или самого решения), показывая сложное взаимодействие вербализуемых и невербализуемых компонентов его подготовки и "выхода в план сознания", а также роль смыслового развития и эмоционально-оценочных механизмов.

Переход от феноменологического описания "чувствительности к проблемам", что считается устойчивой личностной чертой, к конкретному исследованию с позиций СТМ позволил раскрыть детерминанты процесса обнаружения проблемы и его индивидуально-типичные формы, связанные с мотивацией, психологической защитой, местом в структуре деятельности.

Проведенные в рамках СТМ работы дают основания утверждать, что понятие "интуиция" относится к ряду механизмов, обеспечивающих участие неосознаваемых психических процессов в творческом мышлении. Среди них: неосознаваемые предвосхищения будущих результатов; побочные продукты целенаправленного действия; операциональные смыслы элементов действия в их отношениях друг к другу; динамические системы операциональных и личностных смысловых образований; смысловые и целевые установки; эмоционально-установочные комплексы; целевой контекст; невербализуемые исследовательские операции; оценочные системы, включающие критерии и результаты эмоциональных и когнитивных оценок; рефлесивно непроработанные фрагменты опыта и др.

Подводя итоги, фундаментальными достижениями СТМ представляются: установление единства функционирования когнитивных и аффективных компонентов мышления, определение роли эмоционально-смысловой регуляции, расширение традиционных представлений о функциях эмоций (выявление регулирующей, предвосхищающей, интегрирующей функций), о видах и динамике смысловых образований, обнаружение новых закономерностей развития познавательной мотивации и механизмов ее влияния на организацию деятельности (структурирующая функция мотива), раскрытие форм взаимодействия осознаваемых и неосознаваемых процессов в мыслительной деятельности, выявление основных типов преобразования интеллектуальной деятельности, опосредствованной информационными технологиями.

Подготовлено при поддержке РГНФ, грант № 03-06-00131а

Раздел 2

Методологические проблемы психологии в трудах А.В. Брушлинского и О.К. Тихомирова

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ ПОНЯТИЙ «ОПЕРАЦИОНАЛЬНЫЙ СМЫСЛ» И «НЕДИЗЪЮНКТИВНОСТЬ МЫШЛЕНИЯ» В КОНЦЕПЦИЯХ О.К. ТИХОМИРОВА И А.В. БРУШЛИНСКОГО

Беспалов Б.И.
Москва

О.К. Тихомиров в "смысловой теории мышления" (1984) рассматривает мышление человека как "процесс решения задачи" в некоторой проблемной ситуации. В структуре задачи выделяются *требования* к ее решению, которое нужно найти или получить путем преобразования ситуации, и *условия*, определяющие пути и способы реализации требования. К условиям задачи относятся воспринимаемые, представляемые или словесно описанные *элементы ситуации*, между которыми возможны пространственные, функциональные и другие отношения.

Например, в шахматной задаче элементами ситуации являются клетки шахматной доски и фигуры, а требование задачи — поставить мат за заданное число ходов. Пространственные отношения между элементами выражаются как "пешка стоит на поле е4 и слева от ладьи". Функциональные отношения элементов определяются правилами преобразования ситуации и выражаются как "поля d5 и f5 под ударом пешки", "пешка препятствует ходу ладьи" и пр. Функциональные отношения элементов выявляются при проигрывании человеком возможных ходов. Исследовательские действия "проигрывания" возможностей фигур объективируются в движениях глаз и занимают основное место в процессе решения задачи.

Выявленные в исследовательских действиях функциональные отношения объекта называются его "операциональным смыслом". Операциональный смысл — это особая форма психического отражения объекта, которая не совпадает полностью с его объективным значением, "так как из поля объективных значений (всех функциональных отношений объекта — Б.Б.) поисковыми актами выделя-

ются лишь некоторые (и меняющиеся) характеристики объекта". Операциональный смысл объекта — это не перцептивный образ, отражающий цвет, форму и положение объекта, и не понятие, фиксирующее устойчивые, внеситуативные признаки объекта, способы его преобразования, абсолютную ценность, и не личностный смысл, остающийся постоянным при решении задачи, не обладающей для субъекта высокой значимостью. Операциональный смысл может быть невербализованным или выраженным в языке, им может обладать элемент ситуации, попытка решения задачи и ситуация в целом.

Согласно "процессуальной концепции мышления" А.В. Брушлинского "мышление берет свое начало в проблемной ситуации, которая затем преобразуется в задачу, или проблему, содержащую определенные условия и требования (вопрос)" (1996). Взаимосвязь между условиями задачи (космический корабль, невесомость, свеча и т.д.) и ее требованием (т.е. вопросом — будет ли при таких условиях гореть свеча), называется "основным отношением задачи". В процессе решения задачи ее основное отношение непрерывно (недизъюнктивно) развивается из состояния предварительного прогноза решения в дифференцированное "искомое решение". При этом отсутствует процесс "сличения" текущего решения с заданным, искомым образцом, ввиду отсутствия последнего на промежуточных стадиях процесса.

Решение задачи рассматривается как "недизъюнктивный" мыслительный процесс "анализа через синтез", в котором анализируемые объекты (условия и требование задачи) вступают в новые отношения, благодаря чему основное отношение задачи трансформируется в искомое решение, а условия и требования задачи дифференцируются и выступают в новых качествах и характеристиках. Так, процесс горения свечи (один из элементов основного отношения задачи), вступая в отношение с плавящимся в невесомости парафином (другой элемент отношения), начинает проявляться в новом качестве — пламя свечи будет залито парафином и погаснет.

"Недизъюнктивность" психического процесса, в частности, процесса мышления, означает, во-первых, единство познавательных и эмоционально-волевых аспектов психического процесса, пронизанность познания чувствами, эмоциями, волевыми тенденциями (С.Л. Рубинштейн, 1973). Во-вторых, онтологическую непрерывность (неразрывность, взаимопроникновение) стадий процесса и "размытость" его компонентов, которые "никогда четко не отделены друг от друга наподобие деталей машины или циклов ее функционирования" (А. В. Брушлинский, 1979). В третьих, специ-

фическую целостность психического процесса, обусловленную неосознаваемостью возможных путей решения задачи или неразличимостью временного порядка способов ее решения, что проявляется в инсайтах, в "интерференциях", Струп-эффектах и пр. (Б.И. Беспалов, 2003).

Первое значение понятия "недизъюнктивность" обосновано, в частности, данными О.К. Тихомирова и Ю.Е. Виноградова о том, что при положительном эмоциональном возбуждении, возникшем при успешном решении вспомогательной шахматной задачи, эта задача оказывает сильное "наводящее" влияние на решение основной задачи. Когда же при неуспешном решении основной задачи возникала отрицательная эмоция, то она подавляла положительные эмоции при решении вспомогательной задачи. В этом случае при повторном предъявлении основной задачи ее решение не достигалось.

Второй аспект "недизъюнктивности" мышления, раскрытый А.В. Брушлинским, сопоставим с описанным О.К. Тихомировым процессом развития и взаимодействия невербализованных смыслов элементов ситуации, путем их включения в разные системы связей и отношений.

Третий аспект "недизъюнктивности" мышления можно соотнести с целостностью невербализованного операционального смысла взаимодействующих "элементов ситуации" или осуществляемых в зрительном плане "попыток решения" шахматной задачи. Представляемые в "дереве игры" возможные попытки (пути) решения шахматной задачи логически различны. "Однако в реальной поисковой деятельности попытки не являются отдельными образованиями, а находятся между собой в смысловой (недизъюнктивной — Б.Б.) связи" (О.К. Тихомиров, 1984).

Таким образом, понятия "недизъюнктивность" мышления и "операциональный смысл" объекта отражают разные, но взаимосвязанные аспекты мыслительного процесса и его результата.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОИСКИ А.В. БРУШЛИНСКОГО В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

Блок О.Г.
Караганда

В начале 80-х годов А.В. Брушлинский провел сопоставление основных категорий двух ведущих концепций того времени: «анализа» и «синтеза» в теории психического как процесса и «значения»

и «смысла» в теории деятельности А.Н. Леонтьева. Выполненное в рамках психологии мышления с целью преодоления дуализма индивидуального и общественного, субъекта и объекта, данное сравнение приобретает сегодня смысл попытки преодолеть дезинтегрированность психологии, и в этом качестве рассматривается ниже.

Дуализм, разрыв между значением и смыслом А.В. Брушлинский видел в рассуждении А.Н. Леонтьева о том, что значение (знание) со временем может утратить полноту, а его смысл для человека в новой ситуации, напротив, может стать иным, например, более глубоким. Смысл отрывается «от значения, т.е., по существу, от объекта» и «вычерпывает» свое новое содержание не из объекта, а, очевидно, получает его только от субъекта, теперь уже не взаимодействующего с объектом» (А.В. Брушлинский, 1982). Возможность монистического решения заключалась для А.В. Брушлинского в фундаментальном положении «о непрерывности взаимодействия человека с миром (субъекта с объектом...). Поскольку одним из психологических механизмов такого взаимодействия является анализ через синтез, то значение и смысл выступают, прежде всего, как постепенно раскрываемые субъектом *разные качества* одного и того же объекта, включаемого в разные системы связей и отношений» (А.В. Брушлинский, 1982). Это — суть решения. Рассмотрим его в интересующем контексте.

Оно строилось на основе отождествления онтологических (человек и мир) и гносеологических (субъект и объект) категорий, а через них и самих подходов (А.Н. Леонтьев решал проблему образования мира человека, а А.В. Брушлинский — взаимодействия субъекта с объектом). Отождествление удерживало обсуждение в контексте общей проблемы связей, отношений, но снимало основные противоречия между теориями — исключало вопросы, которые не имели смысла в теории психического как процесса, и были актуальны для теории деятельности: проблемы действия и избирательности связей человека с миром, для понимания механизма которых и вводились категории значение и смысл. Только при этом условии было возможным сопоставление обоих подходов. Сегодня, благодаря утверждающемуся пониманию науки как открытой самоорганизующейся системы, становится предельно ясным, что, согласно законам самоорганизации, сопоставимыми, взаимодействующими могут быть лишь тождественные, т.е., соответствующие в своих основаниях, теории. Т.о. ход, пусть осуществленный А.В. Брушлинским только логически, отразил в себе условие движения науки по линии усложнения ее самоорганизации и сделал явным то, что концепции, реализующие разные типы мышления, взаимораз-

виваться, взаимообогащаться не могут. Для этого необходимо выйти из плоскости сопоставления категорий, подняться над ними и выделить такую систему, которая позволила бы соединить теории, раздельно описывающие бытие и диалектику психологических явлений. Что это за система, можно прояснить, отталкиваясь от идеи А.В. Брушлинского.

Различия обоих теоретических подходов проявились в изучении одной и той же системы фактов. В теории деятельности значения преломляют мир объектов для человека, т.е. связывают субъективное с объективным, безотносительно к его актуальным потребностям. Смыслы осуществляют эту связь иначе — применительно к действующей личности, т.е. раскрывая отношения между потребностью и соответствующим ей предметом. Без значения невозможно сознавать мир как таковой. Без смыслов человеку невозможно связать реальность означенного мира «с реальностью самой его жизни в этом мире» (А.Н. Леонтьев, 1975). Связь, устанавливаемая смыслами, указывает, т.о., на реальность особого рода — субъект-объектную реальность. Источником ее возникновения является деятельность, но каков способ ее существования, — на этот вопрос данный подход ответа не дает. В концепции А.Н. Леонтьева значения и смыслы *раскрывают систему отношений* человека с миром.

В теории же психического как процесса значения и смыслы сами *раскрываются в системе отношений* субъекта с объектом как качества объекта. Анализ и синтез среди прочих качеств объекта открывают и смыслы как его прирожденные качества. Качества объекта — данность, существующая всегда, поэтому вопрос об их возникновении бессмысленен: они раскрываются субъектом при *взаимодействии* с объектом. Таким образом, взаимодействие становится способом существования смысла для субъекта, т.е. смысл обнаруживает процессуальное бытие.

В итоге изучаемое обеими теориями явление смыслов предстает как процессуальное отношение, как единство действия и взаимодействия, т.е. как явление, обладающее признаками самодетерминациии и самодвижения сложного субъект-объектного целого. Это суть признаки системного бытия, обеспечивающие исходной системе открытость и способность к самоорганизации и развитию. Следовательно, именно в такой системе лежат истоки подлинного объединения взаимоисключающих концепций и теоретических подходов.

Данный вывод дает понимание того, что достичь интеграции, собрать в систему разрозненные знания о психике, полученные на

основе различных методологических позиций, можно лишь тогда, когда в основание науки в качестве предмета положена живая, реально функционирующая и развивающаяся система.

Таким образом, итог, к которому подводит проведенный анализ сопоставления основных категорий двух концепций, лежит в плоскости решения вопроса о внутренней тенденции развития психологии, что определяет ценность самого предпринятого А.В. Брушлинским шага.

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ГЕНЕЗИСА ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Джакупов С.М.
Алматы

Исследование целеобразования (О.К. Тихомиров) в условиях перехода от совместной практической деятельности к совместной мыслительной деятельности, являясь достаточно адекватной моделью для изучения генезиса познавательной деятельности, позволяет акцентировать внимание на его процессуальной стороне. При этом, говоря языком А.В. Брушлинского, удается "схватить" недизъюнктивную сущность мышления.

Процесс преобразования практической деятельности совокупного субъекта в мыслительную деятельность индивидуального субъекта есть не что иное, как развернутое в пространственно-временных плоскостях формирование и развитие самого *субъекта познавательной деятельности.* Познавательная деятельность, изначально детерминируя активность субъекта, (именно на эту сторону активности обращал внимание П.Я. Гальперин, говоря о примате ориентировочной деятельности) сама является своеобразным результатом процесса субъект-субъект-объектного взаимодействия.

При таком подходе возникает специальная задача анализа роли общения в процессе преобразования индивидуальных по форме и практических по содержанию деятельностей в совместную по форме и мыслительную по содержанию деятельность. Актуализируется проблема формирования совместной деятельности, которая с необходимостью подводит нас к проблеме взаимосвязи общения и мышления.

В исследованиях, проведенных под руководством Б.Ф. Ломова, была показана качественная и количественная перестройка познавательных процессов в условиях совместной деятельности и общения по сравнению с индивидуальной деятельностью (Ломов, 1980,

1984). Констатировалось существенное влияние общения на мыслительные процессы разного уровня: от усвоения понятий до решения творческих задач. В качестве основных детерминант, обусловливающих влияние общения на мышление, рассматривались общий фонд информации, специфические механизмы регулирования динамики индивидуальных познавательных процессов, совместные стратегии решения задач и общий для группы стиль деятельности. При этом чаще всего сложнейшая взаимосвязь мышления и общения сводилась к процессам накопления информации в "общем фонде информации", что положительно сказывалось на результатах совместного мышления индивидов.

Не соглашаясь с такой трактовкой взаимосвязи мышления и общения, мы хотим подчеркнуть, что для того чтобы общий фонд информации выступил актуально для каждого участника совместной деятельности, необходимо, чтобы он был вначале презентирован каждому субъекту, стал достоянием его сознания. В пользу этого свидетельствуют результаты экспериментов Я.А. Пономарева (1981) по изучению решения творческих задач в условиях общения. В этих исследованиях побочный продукт деятельности выступал в качестве "ключа к решению" задачи лишь в процессе его осознания другими участниками деятельности, в то время как для решающего задачу субъекта он мог оставаться неосознанным и потому бесполезным.

Исследования, проведенные под руководством А.В. Брушлинского (1982), явились своеобразным продолжением рассмотренных выше работ и позволили обнаружить явления "психологической слепоты и глухоты", указывающие на недостаточность информационной интерпретации взаимосвязи общения и мышления. Как отмечается, "новая идея сама по себе не поднимает процесса мышления всех членов группы на общий уровень, который может быть достигнут только в случае совпадения или сближения их содержания". И далее "сближение содержания мышления партнеров происходит как постепенное *понимание* идей друг друга и включение их в систему связей и отношений каждого из них". Но такое объяснение еще не раскрывает подлинной сути "психологической слепоты и глухоты". Для этого надо, по крайней мере, объяснить, что значит в психологическом отношении "постепенное понимание идей".

Мы склонны полагать, что общий фонд информации, формируемый в условиях совместной мыслительной деятельности, действительно выступает в качестве дополнительного источника активности индивида, но только в случае его "присвоения", принятия каждым субъектом деятельности. А это, в свою очередь, определяется акту-

альной структурой личности, ее направленностью, в конечном счете, ее "динамической смысловой системой" (Выготский, 1982).

Реализация принципа единства общения и мышления в конкретном психологическом исследовании приобретает чрезвычайную актуальность в связи с изучением генезиса познавательной деятельности. Одним из путей реализации этого принципа является изучение целеобразования в совместной мыслительной деятельности, которое позволяет обнаружить взаимосвязь между "динамическими смысловыми системами" и "общим фондом информации". Это, в свою очередь, дало возможность перекинуть своеобразный методологический мостик между личностными и когнитивными составляющими познавательной деятельности субъекта и достаточно близко подойти к истокам познавательной активности личности в условиях специально разработанной нами схемы экспериментально-эмпирического исследования.

КОНТУРЫ ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ В ТВОРЧЕСТВЕ О.К. ТИХОМИРОВА

Клочко В.Е.
Барнаул

Творчество Олега Константиновича Тихомирова еще не осмыслено с точки зрения его вклада в методологию научно-психологического исследования. Чтобы осмыслить этот вклад необходимо выйти за пределы психологии мышления, того проблемного и предметного поля, разработке которого посвятил свою жизнь О.К. Тихомиров. Насколько его идеи соответствовали объективным тенденциям развития психологии? Мне кажется, что многие из них носили настолько опережающий характер, что именно это и затрудняет анализ научного вклада ученого. Теперь, когда я сам испытал, насколько трудно приживается идея, которая каким-то образом опережает свое время, становится более понятным драматизм личной и научной судьбы учителя.

Только в 1994 году О.К. Тихомиров открыто признался в особенности выбранного им пути, но это было только признание, сам путь фактически уже был пройден. Но даже в 1994 году его позиция была своего рода вызовом: мысль о том, что психика — не отражение реальности, а ее порождение, даже сегодня может вызвать гнев у истинного «материалиста». Поиск «переходных форм» между Духом и Материей, начатый Л.С. Выготским, был продолжен О.К. Тихомировым в процессе изучения мышления, этой «высшей фор-

мы отражения». Обвинение в «спиритуализации материи» и сегодня может выглядеть достаточно грозным, а в конце 60-х, когда стали поступать экспериментальные данные о субъективных измерениях, которые имеет проблемная ситуация, о «неформальной, ценностно-смысловой структуре», порождающейся в мыслительной деятельности и надстраивающейся над предметно-логическим ее основанием, говорить об этом было и вовсе непросто.

Когда Р. Уилсон с сожалением пишет об отсутствии заметных эффектов от его многолетних усилий по привитию американцам навыков галилеевского мышления, то легче оценить впечатление, которое могли произвести идеи, порожденные мышлением более высоким, чем галилеевское. Галилеевское мышление, как его понимал К. Левин, это мышление способное открыть такие качества предметов и явлений, которые могут быть обнаружены, только если иметь в виду целостную систему. Они не могут быть обнаружены даже при самом тщательном анализе изолированного предмета. О.К. Тихомиров приучал нас к другому мышлению, к тому, что могут быть качества порождаемые системой, на которые она опирается в своем дальнейшем развитии. Противоречие заключалось в том, что мы были вынуждены, реально исследуя самоорганизацию мышления, говорить и писать о его саморегуляции — вполне в духе времени, когда психика понималась в качестве того, что регулирует взаимоотношения человека с окружающей его «объективной реальностью», ориентирует в ней. Развитие синергетических идей постепенно сблизит понятие «самоорганизация» со способом существования открытых систем, но в конце 60-х было слишком рано рассуждать о принципе избирательности в психологических системах. Казалось бы уже 30 лет прошло с тех пор, как Л.С. Выготский заявил о том, что функция психики заключается не в отражении, а в том, что она представляет собой «орган отбора», «решето, процеживающее мир», но эту идею заметили далеко не все даже из тех, кому были доступны его труды. Господствующая идеология настаивала на том, что между субъектом и объектом не может стоять никакая «третья реальность», одно признание которой уже не только намекнет на непознаваемость мира, но явится сразу как форма проявления агностицизма. А в наших исследованиях эта третья реальность просто «выпирала», реально доказывая гипотезу Л.С. Выготского о призвании психики не отражать объективную реальность, а «субъективно искажать» ее в пользу человека — «чтобы можно было действовать». В лаборатории О.К. Тихомирова изучали становление смыслов как формирование того, что устанавливает направление мыслительной деятельности, ее избирательность,

т.е. выступает в качестве «параметров порядка», в которых представлено сразу и внутреннее и внешнее, субъективное и объективное. Это было еще в конце 60-х и начале 70-х прошлого века. Лишь в 1994 Г. Хакен (и Португали) придут к выводу о том, что взаимодействие внутреннего и внешнего порождает параметры порядка, которые по своей природе являются внутренне-внешними (в кн. «Принципы работы головного мозга», Берлин, 1996).

Казалось бы, что дела у наших коллег, изучавших мышление как процесс, обстояли несколько лучше. Мы, изучая мышление как деятельность, могли фиксировать процессы порождения психологические новообразований и пытались выяснять их роль в детерминации, направленности, избирательности мыслительной деятельности. Научная школа другого замечательного психолога А.В. Брушлинского, выходя к тем же феноменам, интерпретировала их в духе галилеевского мышления. Например, значения, смыслы и ценности понимались как разные качества одного и того же объекта, которые открываются по мере включения объекта в разные системы связей и отношений. Это позволяло теории удержаться в рамках парадигмы отражения. Сложным для нас оставался вопрос о порождении системных сверхчувственных качеств в актах взаимодействия, которое мы не смогли тогда оценить именно в его порождающем эффекте. Для теории С.Л. Рубинштейна — А.В. Брушлинского, в которой как фундаментальное рассматривалось положение о непрерывном взаимодействии человека с миром, как не странно, камень преткновения оставался тем же самым. Полагалось, что взаимодействие не порождает такое качество, как смысл, а при определенных условиях открывает его как то, что всегда было в объекте.

Объяснительные возможности двух теорий были ограничены тем, что отношение субъекта к объекту было «вынуто» из самого взаимодействия. Это приводило к сосуществованию двух логик — логике деятельности, в рамках которой можно было понять механизмы ее избирательности, и логике отражения, полагающей непосредственность акта взаимодействия, в который не может (не должна) вмешаться никакая «третья реальность», дабы не вносить в него никакого субъективного искажения. Констатация сосуществования двух логик станет очевидным фактом только к 1984 году (см. обобщающий труд Б.Ф. Ломова «Методологические и теоретические проблемы психологии»). В этом же году О.К. Тихомиров напечатает свою «Психологию мышления», в которой указанная дуальность опровергалась не столько даже теоретически, но прежде всего экспериментально. И по сей день, как мне кажется, нет другого метода исследования, который позволял бы непосредственное изу-

чение динамики формирования актуального сектора жизненного пространства человека, как позволяет это делать метод синхронной регистрации КГР и содержательного состава разворачивающейся деятельности.

Так почему же всегда было так трудно оценить по достоинству то, что было проделано О.К. Тихомировым? Можно сказать, что многие его идеи обогнали свое время, но это не будет полным ответом. В начале 70-х психология не успела осмыслить реально зарождающийся в ней неклассицизм, а О.К. Тихомиров заявлял идеи уровня постнеклассицизма. Психологи еще не привыкали к мысли о трансцендентальной природе человека, а у нас уже «предметы выходили из себя», обретали субъективные измерения и благодаря этому «двигались в план сознания». Еще психика рассматривалась в своей адаптивной функции, гомеостазически, а в школе О.К. Тихомирова решались проблемы роли психологических новообразований в самоорганизации человека. Общество только констатировало наступление эпохи информатизации, а О.К. Тихомиров уже ставил и решал проблему удаленных психологических последствий компьютеризации. Гипотеза Л.С. Выготского о единстве интеллекта и аффекта получила развернутые доказательства в то время, когда еще не были сделаны открытия в области нейрофизиологии эмоций, которые позволили объяснить их связь со смыслообразованием и избирательностью сознания (Н.П. Бехтерева, 1988). Об опережающей роли эмоций О.К. Тихомиров писал на два десятка лет раньше, чем, в физиологии эмоций будут обнаружены механизмы, объясняющие каким образом и почему эмоциональная реакция опережает когнитивную (Дж. Леду, 1995). Мне кажется, что Олег Константинович не хотел тратить жизненные силы на борьбу с противодействием, которое неизбежно бы возникло при более категоричном отстаивании им идей, и без того «неподъемных». У меня сложилось впечатление, что всю свою жизнь он стоял перед подлинно бахтинской проблемой и в своих выступлениях перед коллегами, в беседах с нами, в лекциях для студентов он решал эту проблему: «что я хочу сказать, и что я могу сказать, чтобы быть понятым». Некоторые до сих пор путают его понятность с простотой излагаемых им идей.

Сами же идеи живут своей новой жизнью — они давно уже переросли рамки психологии мышления и уже не всегда опознаются в связи с их творцом. Но чем заметней приближается наука к исследованию человеческих миров, констатации многомерности жизненных пространств, ценностно-смысловой развертки реального бытия людей, тем ясней проступает методологическая значимость идей, которые выдвигал и разрабатывал О.К. Тихомиров.

СУБЪЕКТНОСТЬ МЫШЛЕНИЯ ПРИ НЕПОСРЕДСТВЕННОЙ СВЯЗИ С ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

Корнилов Ю.К.
Ярославль

В своих работах А.В. Брушлинский последовательно развивал идею единого мышления. Он показал, что "даже в ходе предельно абстрактного мышления люди уже изначально оперируют объектом", поэтому оно, это мышление, "тем самым сразу и всегда имеет "выход" к реальной действительности и потому всегда существенно также и для прикладной науки". По мнению А.В. Брушлинского, существует "значительное сходство и принципиальное различие между разными уровнями и типами мышления".

Известны различные основания для выделения разных типов и уровней мышления. Нас сегодня интересует практическое мышление, для выделения которого нужно учитывать его направленность на преобразование. "Основная задача практического мышления, — пишет О.К. Тихомиров, — подготовка физического преобразования действительности", когда в процессе труда человек, учитывая меру "расшатывания" предметов, изменяет их свойства, форму и переводит из одного состояния в другое (В.В. Давыдов).

Наряду с направленностью, А.В. Брушлинский опирается и на близкий, но несколько иной критерий: характер связи с практикой. "Любое мышление неразрывно связано с практикой — непосредственно в первом случае и опосредованно во втором", — пишет он. Таким образом, практическое мышление характеризуется непосредственной связью с практикой.

Как понимать эту "непосредственную" связь? Некоторые авторы имеют в виду лишь простые формы труда, близкие к наглядно-действенному мышлению. Чаще предполагается мышление непосредственно в ходе деятельности, и поэтому специфику практического мышления видят только в "жестком дефиците времени", ответственности за принимаемое решение и т.п. На самом деле, "непосредственная связь" часто предполагает отнесенность мысли к некоторой деятельности. Ведь можно, выполняя некоторую деятельность, думать о чем-то совсем другом — находящемся в другом месте и в другом времени. Вот с этим "другим" и связано наше мышление.

Практическое мышление непосредственно связано с деятельностью, т.е. ее организует, обеспечивает адекватность этой деятельности, а значит, учитывает самые ее разные стороны. Не случайно, Б.М. Теплов пишет о "вплетенности" практического мышления в деятельность. Это значит, что практическое мышление вплетено в систему

конкретной деятельности субъекта. Субъект привносит в ситуацию свое знание конкретно этого объекта и условий его преобразования. Для него характерно его индивидуальное видение данной проблемы, в этом видении отражены его способы действования.

Субъект практического мышления — это деятель, преобразователь. Он сам осуществляет найденное решение (преобразование), хотя и через посредство имеющихся в его арсенале средств, других людей и т.п., производящих изменения в объекте в нужном направлении. Вот почему при поиске решения, в специфике мыслительного процесса проявляются все его индивидуальные черты.

Субъектность, специфичная для практического мышления, проявляется и в особом — субъектном — знании объекта. По существу, субъект познает не просто объект, а всю взаимодействующую систему. Так, его знания объекта существуют на языке его индивидуальных средств познания и действия, имеющихся в его арсенале способов преобразования, уровней владения этими способами.

В то же время обобщения, входящие в его опыт, адекватны не коммуникации, не передаче этого опыта от одного субъекта к другому, а возможности использовать этот опыт в новых условиях, к новому объекту. Но тем же субъектом с его индивидуальным действованием и видением. Этим и объясняются трудности при передаче индивидуального опыта.

Исследование выполнено при поддержке РГНФ, проект № 02-06-00249а

ИДЕИ О.К. ТИХОМИРОВА В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ МЫШЛЕНИЯ

Корнилова Т.В.
Москва

В сегодняшнем выступлении о наследии школы О.К. Тихомирова было бы правомерным говорить об определенных итогах развития деятельностной, или смысловой теории мышления. Однако ориентировка на контекст общей ситуации современных исследований в психологии мышления, задаваемый методологическим взглядом на возможности теоретического и практического выхода исследований мышления, позволяет фиксировать не столько итоги, сколько ключевые проблемы, отражающие актуальность поставленных в ней вопросов. Как писал прекрасный английский историк и основатель кембриджской школы мышления в гуманитарном знании Коллингвуд, основной вклад исследований в науку чаще заключается не столько в ответах, сколько в поставленных вопросах. На-

учиться правильному мышлению — это значит научиться задавать правильные вопросы, поскольку оценка ответов на истинность прямо связана с тем, какой вопрос был задан.

Вопросы, сформулированные О.К. Тихомировым, остаются сегодня универсальной сеткой ориентиров, направляющих анализ современного состояния нашей области знаний. Их дальнейшее перечисление удовлетворяет не столько временному критерию их возникновения в работах О.К. Тихомирова, сколько психологическому критерию — удивления, насколько проницательным может быть ум ученого, которому не подвластно социальное развитие общества, но подвластно предвосхищение тех проблем, которые уже более тридцати лет оказываются ведущими в методологии и развитии психологии мышления.

1. Компьютеризация деятельности человека в работах О.К. Тихомирова обсуждалась при постановке трех вопросов:

Каковы возможности и ограничения компьютерной метафоры в самом психологическом знании?

Каковы стратегии возможного взаимодействия человека с компьютером?

Каким образом компьютерные технологии меняют механизмы психологического опосредствования и преобразуют психику человека?

2. С последним из названных связан более общий вопрос о предмете общей психологии. Он в свою очередь имеет разные ипостаси.

Каковы принципы макроанализа психического и основные психологические законы, лежащие в основе психической деятельности?

Являются ли культурно-историческая концепция Л.С. Выготского и теория деятельности лишь историческими пластами психологического знания или же средствами методологического построения современной психологии мышления?

Сменивший О.К. Тихомирова на посту заведующего кафедрой общей психологии Б.С. Братусь примерно так сформулировал соответствующие ответы в одном из выступлений перед студентами, которое я рискую вольно передать: опосредствование — вот основная психологическая реальность и предмет изучения для общего психолога, в каком бы облике конкретных форм и механизмов оно ни проявлялось.

3. Соотношение разных форм анализа мышления: макроанализа и микроструктурного подходов, смысловой регуляции и процессуальной динамики мышления: какими им быть? С одной стороны, сегодня наблюдается укрупнение единиц анализа, в частности возрастает роль

категориального аппарата психологии (субъект, личность, деятельностное опосредствование, общение), что свидетельствует о важности разработки интегративных представлений о регуляции мышления. Применительно к проблеме выявления ведущих механизмов детерминации мышления в условиях неопределенности это реализовано, в частности, в нашей концепции открытой гетерархической функционально-уровневой регуляции принятия решений.

С другой стороны, ряд проблем психологической регуляции мышления уже не может сегодня ограничиваться уровнями макроанализа. Так, классическими стали работы Э.Д. Телегиной и Т.Г. Богдановой, посвященные выделению структурирующей функции мотива в мыслительной деятельности. Вопрос о том, каким образом и какие виды внешней и внутренней мотивации детерминируют мыслительную деятельность, получил множество конкретных ответов как в исследованиях школы Тихомирова, так и в исследованиях учеников А.В. Брушлинского.

Однако развитие схем компьтеризованного эксперимента и использование множественных форм зависимых переменных, включающих как субъективные оценки разного рода предвосхищений, так и диспозициональные переменные мотивации, позволяет сегодня ставить другие вопросы — о микрогенезе мотивационной регуляции интеллектуальных стратегий. Как показано в наших последних совместных работах с И.И. Каменевым, О.В. Степаносовой, Н.В. Зателепиной, разные виды мотивации оказываются значимо связанными с разными этапами и разными уровнями подготовки и реализации решений. То есть сегодня вопрос должен ставиться иначе: не о едином макроуровне мотивационной регуляции мышления, а о формах и компонентах динамической мотивационной регуляции микроэтапов применительно к разноуровневым (и разведенным во времемни) процессам подготовки предрешений и окончательного выбора решения.

4. В какой степени для психологии мышления важно введение новых понятий, связанных, казалось бы, с развитием других областей знания?

Понятие неопределенности было использовано в книге О.К. Тихомирова в 1969 г., позже в 1976 г. появилось в книге Л. Гуровой. Прошло двадцать лет и проблема "мышление в условиях неопределенности" стала ведущей в формировании новых тем: так называемого нового мышления (при разном терминологическом оформлении этих терминов самим О.К. Тихомировым и Д. Дернером) и интеллектуального принятия решений (термин, подготовленный в 70-е гг. в представлениях о классификационной роли выделения ве-

дущего уровня в процессах психологической регуляции при принятии решений).

5. Каким образом психология мышления должна взаимодействовать с другими, пограничными областями научного знания?

Одним из ответов стало выделение в 90-е гг. специальной области исследований — психологии принятия решений, совместившей потенциал собственно психологии мышления, междисциплинарных работ моделирующего подхода и новой социальной области реализации интеллектуального и личностного потенциала человека — реальности принятия решения и готовности человека к нему.

Казалось бы, новая изучаемая реальность в силу свернутости процессов когнитивной и личностной регуляции выбора по сравнению с более привычной для психологии мышления ситуацией развернутых интеллектуальных стратегий не вписывается в закономерности, установленные в школе Тихомирова. Однако именно подходы, разработанные в рамках этой школы, позволяют обосновывать несводимость психологического изучения принятия решения к тем упрощенным моделям, которые сформировались в психологии управления, в инженерной психологии и пограничных областях знания.

6. Проблема произвольности выбора человека получает сегодня новое звучание при установлении гораздо более тесных связей между исследованиями деятельностного подхода и подходов к пониманию саморегуляции и принятия решений, которые, как справедливо указала К.А. Абульханова-Славская в своей монографии 1980 г., до этого времени развивались достаточно параллельно.

Вопросы о соотношении самосознания и неосознаваемых процессах, личностной и интеллектуальной регуляции мышления по-новому формулируются сегодня именно благодаря интеграции смысловой теории мышления и исследований принятия решений. Возникают вопросы о специфической мотивации, соединяющей познавательные и личностные усилия субъекта в ситуации неопределенности и риска (механизмы принятия риска); о психологическом наполнении понятий личностного потенциала и интеллектуального потенциала человека; о нахождении новых понятий для отражения реальности изменения самосознавания в примеривании к себе возможных альтернатив при принятии решений.

Хорошо представленное в эмпирических исследованиях школы понятие операционального смысла не может быть применено к личностному Я, но указывает направление дополнения сложившейся традиции соотнесения личностного и операционального смысла представлением об иного рода динамических смысловых образованиях. Мы их стали называть динамическим регулятивными си-

стемами, имея в виду актуалгенез тех личностных свойств, мотивации и самосознания, которые функционально регулируют принятие решений (причем на разных этапах их микрогенеза).

7. В качестве важнейших общепсихологических проблем регуляции мышления и принятия решений остаются вопросы о сущности, формах и механизмах предвосхищений человека. Развернутые в школе Тихомирова исследования целеобразования в мыслительной деятельности позволили оттенить те формы опережающего контроля и (модного ныне конструкта) метаконтроля, которые еще только поставлены на повестку дня как процессы, связующие уровни саморегуляции и самосознавания с содержательной и динамической регуляцией собственно интеллектуальных стратегий.

8. Завершить же краткое представление основных вопросов, поставленных в школе Тихомирова, нужно вопросами о механизмах творческого мышления человека.

Здесь следует обратить внимание на актуальность проблемы взаимосвязи структурно-функционального анализа новообразований в процессе творческой деятельности и интегрального воздействия личности на специфику творческого мышления. Представление о новом мышлении как мышлении в условиях неопределенности, в условиях принятия решения без однозначно правильного или неправильного решения, предполагает как выявление микрогенеза новых типов интеллектуальных стратегий, так и тех личностных новообразований, которые свидетельствуют об изменении (преобразовании) структур личностного Я человека, делающего себя своими решениями.

Разработка психологических представлений о личностном и интеллектуальном потенциале человека будет необходимо включать проблему "возможного в мышлении" как поиск новых, не изученных пока механизмов детерминации творческого мышления и творческого выбора.

Работа поддержана РГНФ, грант № 03-06-00020а.

ЛИЧНОСТНАЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ МЫШЛЕНИЯ

Селиванов В.В.
Смоленск

В современной отечественной и зарубежной психологии сложился достаточно отчетливый разрыв между личностными и познавательными (мыслительными) характеристиками субъекта. В советской психологии личность выступала в качестве непререкаемого

начала, которое полностью определяет ход, функционирование и исход мыслительного поиска. Экспериментальная схема, подтверждающая данный вывод, была удивительно проста и эффективна в отношении обоснования тотальной личностной регуляции любого познавательного процесса. Она заключалась в том, что создавалась различная мотивация у разных групп испытуемых, и испытуемые начинали решать задачу (мыслить); при этом «разномотивированные» группы демонстрировали существенные различия в протекании мышления и его результативности. Например, эгоистически направленные оказывались менее творческими, чем альтруистически ориентированные и т.д. Упрощенная экспериментальная схема оказывала влияние на появление однозначной, неполной теоретической трактовки личностной детерминации мышления, взаимосвязи мышления и личности. В этом случае, хотя и отражается связь мыслительного процесса и деятельности личности, но данная связь прослеживается только с изначально сформированной мотивацией. Другие компоненты деятельности (цель, действия, операции, смысловые образования) находятся вне поля психологического анализа. В итоге основная детерминация мыслительных процессов исходит из прошлого (уже сформированной мотивации) и когнитивные схемы субъекта оказываются предопределенными потребностями, эмоциями и др. психологическими компонентами более «низкого» порядка.

Рассмотрение постановки и решения проблемы личностной обусловленности мышления показывает, на наш взгляд, три основные затруднения, мешающие продвижению в данном направлении: 1) нивелирование когнитивного компонента в структуре личностной организации (представители практически всех теорий личности (даже в когнитивной психологии) исключают мыслительные характеристики из структуры личности, личностное находят где угодно — в потребностях, инстинктах, эмоциях, мотивах, страстях, но не в когнитивной сфере); 2) интерпретация мышления, интеллекта, психических функций в качестве независимых от личностных особенностей факторов, в качестве аличностных, асубъектных образований; 3) представление личностной обусловленности мышления как однонаправленного процесса, где детерминация исходит только со стороны личности и не осуществляется со стороны мыслительной деятельности. Основная причина подобного положения — отсутствие реализации субъектно-деятельностного подхода и ориентации на процессуальный уровень анализа в эмпирических и теоретических исследованиях проблемы, исторически сложившееся в психологии.

В исследованиях мышления двух выдающихся отечественных психологов А.В. Брушлинского и О.К. Тихомирова во многом преодолеваются указанные недостатки, и личностная детерминация мышления предстает в качестве сложного, нелинейного, многоуровневого процесса. В работах О.К. Тихомирова и его учеников прослежена зависимость формирования мыслительных действий человека от характера промежуточных целей, которые выдвигает субъект при решении задачи, от динамики его смысловых образований. В этом случае детерминация мышления осуществляется не только со стороны заранее заданной мотивации (прошлое), но и со стороны наличной ситуации (настоящее), а также обеспечивается поставленными целями личности (будущее). В исследованиях мышления А.В. Брушлинского детерминация мышления — изначально незаданный, постоянно формирующийся процесс, который определяется не только характером умственных действий субъекта, но, прежде всего, процессуальными составляющими мыслительного поиска.

Как показывают наши исследования, личность и мышление имеют внутренние, глубинные взаимосвязи и в норме соотносятся как согласованные система и субсистема. Эти тесные взаимосвязи между личностными характеристиками и особенностями мышления обнаруживаются прежде всего на процессуальном уровне анализа их взаимоотношений, в ходе исследования конкретной содержательной ситуации, складывающейся при решении субъектом задач. Ранее сформированные личностные свойства, черты, особенности обеспечивают исходную детерминацию мышления (его появление, функционирование и т.д.). Мышление является лишь одним из многих свойств, качеств личности. Вместе с тем мышление — это особое свойство личности, которое через содержательное обобщение, фиксацию и решение проблемности ситуации и др. обеспечивает субъекту понимание его места и роли в системе межличностных отношений, обеспечивает самопонимание и личностное развитие. В ходе собственного функционирования само мышление как способ бытия личности оказывает воздействие на личностные структуры, приводит к их изменениям, динамике.

Полученные в ходе наших экспериментальных исследований факты существенного микроразвития всех основных компонентов личностной структуры (мотивации, способностей, направленности, сознания, черт) в мыслительных процессах свидетельствуют о том, что единство личности и мышления носит характер взаимодействия. В этом взаимодействии происходит одновременное, непрерывное изменение как познавательных, так и личностных компо-

нентов. Субъект развивает личностные черты, в том числе, осуществляя мыслительную деятельность по решению внешних и внутренних проблем.

Мышление субъекта является реальным, необходимым условием личностного развития и оказывает воздействие на личность путем изменения личностных параметров не только через рефлексию, но и через прямой способ анализа (обобщения) познаваемого объекта. Личностные свойства, непосредственно участвующие в анализе познаваемого объекта (например, когнитивные стили), прежде всего, подвержены микроизменениям. Это проявляется в экспериментально выявленной закономерности, полученной при исследовании когнитивных стилей и условно названной «синдромом обобщения». Сущность данной закономерности заключается в том, что достижение более высокого уровня обобщения при решении задачи приводит к его неосознанному распространению на некоторые личностные структуры, и субъект противостоит последующему «снижению» уровня функционирования мыслительной и личностной организации.

Мыслительные процессы (по своей сущности направленные на открытие и создание нового) обеспечивают холистическую природу психического. В мышлении порождаются не только новые когнитивные структуры, но и новые личностные свойства. Мышление — это не только движение мысли, но и движение личности. В мышлении субъект фиксирует проблемность складывающейся ситуации, что выступает необходимым условием формирования различных личностных переживаний, конструктов, вплоть до полярных, условием перехода от одного уровня когнитивно-личностного функционирования к другому.

Развивающий эффект мыслительных процессов обусловлен также отсутствием заранее заданных критериев, стадий их развития для субъекта, они формируются в ходе осуществления мыслительной деятельности. Испытуемый далеко не сразу находит ответ при решении задачи, постепенно формирует новый способ познавательного и практического действия. Это свидетельствует о том, что исходных личностных особенностей недостаточно для осуществления решения. Новые уровни личностно-когнитивного функционирования появляются по мере развития мыслительных процессов.

Личностные и мыслительные характеристики субъекта соотносятся не прямо, а опосредствованно. Функциональными посредниками в их взаимодействии выступают минимум четыре уровня: 1) уровень мыслительного процесса как непрерывного взаимодействия субъекта с внутренним и внешним миром с целью познания; 2)

уровень уже сформированного, сложившегося личностного плана мышления; 3) процессуальная динамика личностных особенностей; 4) уровень когнитивной сферы личности. Важнейшим является процессуальный уровень мышления и личности. Складывающаяся по ходу процесса мышления внешняя и внутренняя ситуация обусловливает личностную микродинамику, личностное микроразвитие (актуализацию особенностей личности, формирование свойств и способов познавательных действий, их обобщение).

Введение процессуальных составляющих в анализ соотношения личности и мышления является необходимым условием для дифференцированного изучения личностных проявлений субъекта в зависимости от складывающейся познавательной ситуации.

В свое время при разработке теории субъекта С.Л. Рубинштейн ввел реального, живого человека в гносеологию, в познавательное отношение субъекта и объекта, тем самым, по мнению К.А. Абульхановой, целый ряд абстрактных гносеологических, философских проблем был переведен в разряд жизненных, психологических. В исследованиях мы попытались показать, что возможен и обратный ход — перенесения основного гносеологического отношения между субъектом и объектом в план онтологии, выявления его онтологических характеристик. Как показывают исследования, способ и уровень познавательного взаимодействия личности с объектом выступает важной онтологической характеристикой субъекта, оказывающей существенное влияние на компоненты всех основных сфер личностного бытия. Личностные характеристики субъекта мышления на процессуальном уровне оказываются движущимися, динамичными, живыми, постоянно реагирующими на изменения, происходящие в анализе объекта, в мыслительном отражении внешней и внутренней ситуации.

В этом отношении детерминация мышления выступает в качестве сложной, многоуровневой системы. Базовым уровнем мыслительной детерминации выступает процессуальный уровень, как исходный, предельно пластичный, психический способ взаимодействия субъекта с познаваемым объектом. Детерминанты мышления содержатся в ранее сформированных личностных структурах (изначальная мотивация и интеллектуальные способности), в формирующихся мыслительных процессах, познавательных действиях и схемах, в прогнозировании решения задачи, возможного искомого. Соотношение детерминант в мышлении меняется по ходу процесса мышления, изменяется и доминирование различных мыслительных составляющих, характер соотношения внешних и внутренних условий.

Исследование поддержано РГНФ, проект № 02-06-00166а

НЕПРЕРЫВНОСТЬ КАК УНИВЕРСАЛЬНЫЙ ПРИНЦИП ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХИКИ

Сергиенко Е.А.
Москва

Сформулированная А.В. Брушлинским концепция недизъюнктивности психики при анализе мышления как процесса, разрабатывалась им при создании субъектно-деятельностного подхода. В центре субъектно-деятельностного подхода находится представление о субъекте как качественно определенном способе самоорганизации, где человек рассматривается на высшем уровне своей активности, целостности (системности), автономности. Он подчеркивает, что субъектом не рождаются, а становятся. А.В. Брушлинский подчеркивал неразрывного, недизъюнктивного единства природного и социального (культуры) в становлении человека как субъекта. Выделив принцип недизъюнктивности психического в рамках анализа мышления, А.В. Брушлинский распространил его на весь процесс психической организации.

Аргументы, приведенные в качестве критических, при рассмотрении принципа непрерывности психической организации демонстрируют скорее дихотомический подход к анализу психических явлений, нежели предлагают новое современное решение проблемы. Дихотомии в понятиях континуальное – дискретное, непрерывное — скачкообразное, дизъюнктивное – недизъюнктивное просто не существует. Это — не альтернативы организации психических и/или физиологических процессов, а континуум, в котором непрерывное и дискретное, дизъюнктивное и недизъюнктивное лишь описывают пространство протекания и реализации этих процессов. Рассмотрение дизъюнктивного и недизъюнктивного как альтернатив организации психики, подобно представлению о генетическом и средовом как противоположных, различных детерминантах развития. Тогда как для современного уровня научного знания актуальным является вопрос не альтернатив, а принципиального взаимодействия координат, направляющих самоорганизацию: генетического — средового, непрерывного – дискретного.

Примерами служат неоднократно обсуждавшиеся факты в психологии развития о становлении различных уровней человека как субъекта деятельности, когнитивных способностей, антиципирующего характера фило- и онтогенеза психической организации (Сергиенко, 1992, 1996, 1999, 2002). Подробнее рассмотрим некоторые аспекты психического развития, демонстрирующие принцип непрерывности.

Опираясь на принцип континуальности психического развития человека, можно предположить, что становление базовых уровней субъектности в раннем онтогенезе предшествует развитым, зрелым формам осознанного поведения субъекта. Для описания формирования понимания себя и других как агентов, наделенных психическим, необходимо проанализировать виды опыта взаимодействий, доступных младенцам. Эти виды опыта обеспечивают начальную информацию, которая может кодировать факт, что Я и Другой — агенты, осуществляющие психическое отношение к миру, следовательно, субъекты деятельности. Современные исследования показали, что даже самые маленькие младенцы демонстрируют понимание некоторых законов организации физического и социального мира, с самого рождения вовлечены во взаимодействие с социальными партнерами, демонстрируя улыбки, распознавая и копируя разные взрослые жесты и экспрессии. Это означает, что на самых ранних этапах развития человека, младенец действует избирательно, «планируя» и «контролируя» взаимодействия с внешнем миром, но развитие его концепции мира, включающей понимание физического и социального мира, то есть психических взаимодействий людей, проходит шаг шагом, на разных уровнях развития. Но на каждом из них человек обладает целостностью, избирательностью, индивидуальностью, что и позволяет говорить о базовых этапах становления его как субъекта деятельности.

Другой аргумент, предлагаемый в качестве критики концепции недизъюнктивности, это дихотомия абстрактное — конкретное. Однако современные исследования в когнитивной психологии, скорее указывают на существование континуума в разных типах мышления и понятий, которыми оно оперирует.

Процесс становления понятийного ментального мира субъекта происходит постепенно, шаг за шагом, образуя все более сложную иерархию когнитивного пространства, начало же этого процесса опирается на базовые когнитивные способности младенцев упорядочивать мир объектов, организуя базовую модель мира.

В предыдущих работах (Сергиенко, 1996, 2003) мною обоснован тезис о непрерывности становления понятий в младенческом возрасте. Способность к таксономии обнаружена у младенцев 2 и 3-х месячного возраста (Mandler, 1992, 2000). Потрясающими становятся экспериментальные доказательства возможностей 2-х месячных младенцев формировать глобальные категориальные репрезентации, прежде базовых. Младенцы 3 и 4 мес. формируют и глобальные, и базовые категории, но отличные от категорий взрослых, получившие название детских базовых категорий (Quinn, Johnson,

2000). Данные исследования позволяют сделать два важнейших заключения.

Первое. Формирование понятий идет от глобальных к базовым. Однако глобальные категории младенцев имеют максимально недифференцированный, обобщенный характер: младенцы знают, что объекты представляют некоторые целостности. Например, животные пьют безразлично, чем именно: клювом или ртом, они живые, могут самостоятельно перемещаться, неважно за счет ног или чего-то еще. Как считает Дж. Мандлер, ранние концепты формируются на основе анализа событий, в которых участвуют данные объекты. Это обстоятельство и обусловливает ограничения и интерференцию в формировании детских категорий. Формирование базового уровня понятий предполагает выделение особенностей, а не общности между объектами через дизъюнкцию и последующую конъюнкцию их частей. Эта способность реализуется хуже у младенцев 2-3 мес., но активно развивается в течение первого года жизни. Детские категории отличны от взрослых и меняются в процессе развития. Главное отличие состоит в их обобщенной, нерасчлененной глобальности и отсутствии иерархии как между признаками внутри понятия, так и отношениями суперординарного, базового и субординарного уровней. Кроме того, даже 2-летние дети имеют категории базового уровня, границы которого или шире или уже, чем у взрослых, т.е. не совпадают. Например, дети могут включать летучих мышей в класс птиц или исключать футбольный мяч из категории мячей. Объекты, которые включают младенцы и маленькие дети подобны, но не идентичны тем, которые включают взрослые. Однако отличие раннего процесса категоризации от взрослых происходит скорее не из особенности принципов младенческой категоризации. Эти принципы — общие: форма — функция. Отличия коренятся в ограничении образования иерархии признаков понятия и иерархии уровней понятий. Дополнительным аргументом в пользу вектора движения процесса категоризации от глобального, недифференцированного к локальному, базовому, диффернцированному, послужило использование коннекционистской модели, где единицы информации связывались определенным алгоритмом. В качестве исходных информационных единиц были использованы различные характеристики категорий млекопитающих и мебели (глобальные категории, использованные в реальном эксперименте с младенцами) и обучающий алгоритм. Результатом коннекционистской модели было продуцирование глобального уровня (млекопитающие, мебель), предшествующего базовому (кошки, столы). При исключении из схемы поступающих сигналов отдельных атрибутов категорий (головы и хвосты у млеко-

питающих) и при исключении обучающих сигналов в режиме автоассоциативной сети, подтвердилась общая последовательность в становлении понятий: от глобального уровня к базовому.

Второе. Исследования Мандлер (1992, 2000), А. Ван дер Валле, Э.Спелке и С.Кери убедительно доказывают, что глобальные категории формируются на основе перцепции, хотя пока остается неясным: какие именно механизмы отвечают за этот процесс, но ясно одно, что главная роль принадлежит совокупности многих признаков (прототип).

Современная когнитивная психология, начиная с работ Дж. Брунера, Р.Грегори, У.Найссера и других, исходит из того, что процесс восприятия, осмысления воспринятого — это процесс принятия интеллектуального решения, вне которого восприятия не существует. Это решение не осознается (поэтому воспринимающему субъекту представляется как непосредственно данное). Оно возможно лишь на основании отнесения воспринимаемого объекта к тому или иному классу предметов, к той или иной категории, начиная с категорий объектов «стол», «стул», движение и кончая категориями причинности. Некоторые из этих категорий (перцептивных гипотез) образуются на основе врожденных организующих принципов (субстациональности и континуальности), другие формируются в процессе опыта. Вот почему восприятие неотделимо от мышления и имеет не только индивидуальный характер, но и родовой, обобщенный, универсальный. Следовательно, низшие и высшие уровни организации психического — не полярны, а находятся в непрерывном взаимодействии.

Итогом краткого обсуждения является утверждение, что непрерывность, континуальность как принцип организации психического отражает не только прогрессивность концепции А.В. Брушлинского, но и современные тенденции развития наук о человеке.

Работа поддержана РГНФ, грант № 02—06—00180а,
и РФФИ, грант № 02-06-80067

НОВОЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ И СОВРЕМЕННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Телегина Э.Д.
Москва

Преобразования в мышлении людей, которые неизбежно последовали в связи с коренными изменениями их жизнедеятельности, вызванными радикальными и крупными социальными реформами,

актуализировали проблему "нового мышления". Проблема стала разрабатываться в таких аспектах как новое экономическое мышление, новое политическое мышление, новое педагогическое мышление и т.д. О.К. Тихомиров был первым исследователем, поставившим проблему и разработавшим методологические основы изучения и формирования *нового психологического мышления*. В разработке этой проблемы выделяются несколько основных направлений: выявление психологического содержания понятия "новое мышление" безотносительно к той или иной предметной области, в которой оно развертывается, и определение его специфики применительно к системе психологических знаний и уровня развития психологической культуры общества; исследование влияния нового психологического мышления на изменение основополагающих теоретических установок и методологических принципов психологической науки; повышение роли и значения психологического анализа в решении актуальных вопросов современного общества; выявление условий формирования нового психологического мышления.

Общепризнанного определения и единого подхода к пониманию сущности понятия "новое мышление" на данный момент нет. В качестве основополагающих выделяются такие характеристики как диалектичность, реалистичность, деидеологизация, демифологизация, прогностичность, формирование в индивидуальном и коллективном сознании новых ценностей. А.В. Брушлинский, развивая субъектно-деятельностную концепцию мышления, основными психологическими характеристиками нового мышления считал отказ от оперирования жесткими, заранее заданными и чаще всего дихотомическими альтернативами; глубокий анализ альтернативных возможностей и соответственно выделение проблемы в новом более глубоком качестве. В мотивационной сфере личности он подчеркивал приоритет общечеловеческих интересов. О.К. Тихомиров, разработавший теорию творческой мыслительной деятельности человека, писал, что у него "не было трудностей перевода термина "новое мышление" на психологический язык, потому что творческое мышление — это всегда новое мышление". Во-первых, потому, что при его помощи открывается новое знание и, во-вторых, в самой структуре такого мышления появляется что-то новое — новые цели, гипотезы, планы, критерии анализа, оценки. Такое мышление несовместимо с догмами, штампами, шаблонами, заданными схемами. Их преодоление в новом психологическом мышлении выступило как условие изменения методологического самосознания психологов. Заданный, не подвергающийся переосмыслению, узкий круг методологических принципов сдерживал развитие новой психологии, не поспе-

вающей за новой жизнью, и этот круг был разорван. О.К. Тихомиров, давая оценку преодолению долголетних психологических стереотипов, обозначил этот процесс как "расширение методологических основ психологии". Соответственно изменилось содержание понятия "научная психология", которое еще в сравнительно недавние годы мыслилось как исключительно материалистическая психология. Преимущественно критическое рассмотрение зарубежных психологических исследований сменилось более широким использованием их теоретических и особенно прикладных результатов. Новое психологическое мышление дало возможность подвергать сомнению и формировать новое видение многих, казавшихся "аксиомами" психологических проблем, например таких как взаимоотношения социума и личности. "Мне представляется, — писал в этой связи О.К. Тихомиров, — что должно использоваться не только понятие "социальная сущность", но и понятие "психологическая сущность". Личность характеризуется не только включенностью в социальное целое, общественной обусловленностью, усвоением общественных форм сознания и поведения, но и относительной свободой, возможностью относиться к ансамблю общественных отношений, оценивать его разумность". Признание приоритета личности и индивидуальности является одним из наиболее важных достижений современной отечественной психологии, отражающим реалии новой жизни и нового психологического мышления.

Расширение методологических основ психологии изменило ее взаимоотношения с другими науками и другими сферами общественной практики. В этой связи весьма продуктивной оказалась идея О.К. Тихомирова о необходимости создания нового направления в изучении мышления. Практически вся история экспериментальной психологии мышления основывалась на результатах исследований решения лабораторных задач. О.К. Тихомиров разработал новую методологию изучения мышления в реальной жизнедеятельности человека. Объектом такого изучения становится профессиональная деятельность экономиста и политика, учителя и воспитателя, руководителя и менеджера, врача и психолога. Существует и множество других аспектов исследования мышления в реальной жизнедеятельности, выходящих за рамки профессиональной деятельности. Сегодня, например, одной из наиболее актуальных проблем, стоящих перед психологией мышления, является необходимость осмысления, оценки и оптимизации процессов воздействия на личность текущих событий нашей жизни и их отражения в средствах массовой информации. Назвав эту проблему "гигантской по сложности", О.К. Тихомиров считал, что ее решение может быть достигну-

то только средствами профессионального психологического анализа. Новое психологическое мышление оказалось, таким образом, включенным в широкий социально-экономико-политический контекст, оказалось связующим звеном между психологической наукой и общественной практикой. Повышение роли психологии в развитии общества и в жизни каждого человека стало возможным на основе сближения теоретической и практической психологии.

Актуальность проблемы изучения нового психологического мышления еще более обостряется при переходе от общепсихологического аспекта ее рассмотрения к аспекту формирования. В семье, в школе, в вузе долгое время действовала и нередко продолжает действовать, выражаясь словами О.К. Тихомирова, "техника подавления творческого мышления". Для изменения сложившихся традиций он считал необходимым решение не только тактических задач, включенных в повседневный процесс обучения и воспитания, но и решение важной стратегической задачи формирования личности, способной мыслить по-новому в новом развивающемся обществе. Это в равной степени относится и к личности учащихся, и к личности педагогов, и к личности психологов. Знание психологических закономерностей формирования творческого мышления, доступное ранее лишь узкому кругу психологов-исследователей, сегодня становится актуальным для представителей разных профессий, для каждого человека, принимающего решения, влияющие на его собственную жизнь или на общество в целом.

СУЩЕСТВОВАНИЕ И ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СУБЪЕКТА

Ходько Ю.Н.
Минск

Процессуальный подход к решению проблемы соотношения мышления и личности в концепции С.Л. Рубинштейна неразрывно связан с его теорией личности как субъекта жизнедеятельности (Леонтьев Д.А., 1997).

Для преемственников этой традиции в психологии — "субъект — это тот, кто осуществляет изначально практическую деятельность, поведение, общение, созерцание и т. д. Тем самым в человеке и человеком формируется и развивается единство сознания и деятельности" (Брушлинский А.В., 1999).

Человеческое существование является составляющей частью опыта как исходной предпосылки познания. Опыт немыслим без человеческого существования, потому что это опыт существующего

в мире человека, из которого (опыта) знание вырастает и которому оно служит. Существование — это бытийная конституция человека, которая может быть проинтерпретирована как его непрерывное становление.

Существование или нахождение в мире означает погруженность в контекстуальность мира, предполагает дальнейшее раскрытие интенционального в субъекте. Контекстуальность мира выражена в определенных данностях или смысловых конструктах, которые по своей сути являются архитипичными для понимания.

В то время как жизнедеятельность предполагает наличие некого уровня сформированности личностно-смысловой сферы.

Субъект, проявляющий себя в жизнедеятельности как пребывающий во временной точке "здесь и сейчас", посредством мыслительного процесса формирует и простраивает координаты своего личностного роста в будущее (Брушлинский А.В, 1994). Любой жизненный проект человека — это творческий мыслительный процесс, а его реализация — его деятельностное воплощение. Жизненный проект всегда основывается на личностно-смысловых координатах субъекта и на ценностных ориентациях личности. Личностно-смысловые координаты и смысловые ориентации представлены в сфере самосознания субъекта — это внутренние предпосылки деятельности, а деятельностные аспекты предполагают осмысленность и осознанность внутренних стремлений, желаний, побуждений, влечений, то есть превращения их в мотивы и реализации в социальной сфере, то есть проявления человека в мире посредством воплощения его собственного жизненного проекта (Абульханова-Славская К.А., 1976; Братусь Б.С., 1988; Брушлинский А.В.,1994).

При этом личностные качества и индивидуальное сознание задают векторы направления мыслительному процессу и являются качественными характеристиками мышления субъекта. А.В. Брушлинский писал по этому поводу следующее: "Для человека как субъекта сознание особенно существенно, потому что именно в ходе рефлексии он формирует и развивает свои цели, т.е. цели деятельности, общения, поведения, созерцания и других видов активности" (Брушлинский А.В.,1996). Сознание — это сфера психического, которая весьма неуловима для эмпирического познания. Однако мы можем обнаружить проявления самосознания субъекта в следах его жизнедеятельности. Поэтому, в данном случае, мы считаем что деятельностные аспекты проявления личности являются маркёрами самосознания субъекта.

Субъект — это личность, обладающая индивидуальным сознанием и мышлением, непрерывно формирующаяся во времени и

постоянно реализовывающая себя самое. В процессе жизнедеятельности субъект всегда осуществляет свой экзистенциальный выбор.

В данном случае мы говорим о двух модусах, которые раскрывают перспективу изучения экзистенциальных аспектов жизнедеятельности субъекта и высвечивают основные отношения человека к миру, другим и себе. Это модус аутентичного бытия и модус неаутентичного бытия. Нахождение в модусе аутентичного бытия предполагает осознанность субъектом основных экзистенциальных аспектов собственного существования и как следствие — его тождественность самому себе в проявлении к миру, другим и по отношению к самому себе. Нахождение в модусе неаутентичного бытия предполагает неадекватность в проявлении отношения к миру, другим, самому себе. Неаутентичность, таким образом, может выражаться и в клинических проявлениях различной степени тяжести.

Мы полагаем, что изменение личностных особенностей человека и его сознательных установок по отношению к миру, другим и себе являются показателем изменения направления не только его индивидуального мышления, но и показателем видоизменения смысло-жизненных ориентаций.

Отсюда вытекает важность изучения динамики проявления экзистенциальных аспектов в жизнедеятельности субъекта, а именно изменение качества смысловой наполненности тех данностей человека, которыми обусловлено его существование в мире.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ СУБЪЕКТНОГО ПОДХОДА К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Худорошко Л.А.
Новосибирск

Социальная ситуация является одним из важнейших факторов, детерминирующих развитие личности, ее творческие потенциалы. Переход к рыночной экономике, обесценивание прежней системы ценностных ориентаций привело к тому, что сформированные ранее идеалы и нормы стали утрачивать функцию регуляторов социального поведения. Новая социальная ситуация развития в изменяющихся условиях российского общества характеризуется существенными изменениями. С одной стороны, расширилась сфера социального, профессионального самовыражения, с другой — усилились ограничения в реализации жизненно важных потребностей (социальной защищенности, профессиональной востребованности, стабильной заработной плате и др.).

Быстрый темп смены эпох вызывает не только социально-экономические, но и психологические трудности для индивидуального существования. Адаптация и самореализация в условиях изменяющегося общества предъявляет к человеку более жесткие требования, связанные с необходимостью переоценки устаревших взглядов. В связи с этим особую актуальность, как в теоретическом, так и практическом плане приобретает проблема субъекта — развития активной, хорошо интегрированной личности, способной управлять собой, адаптироваться к быстро изменяющимся условиям социальной жизни и противостоять манипулятивным воздействиям, т.е. быть субъектом собственной жизнедеятельности

В настоящее время в отечественной психологии накоплен богатейший опыт изучения человека в его целостности и многообразии проявлений: деятельностно-личностный подход (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев), междисциплинарный (Б.Г. Ананьев), системно-структурный (Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов и др.), процессуально-динамический подход (Л.И. Анцыферова, К.А. Абульханова-Славская и др.). При всем разнообразии подходов к изучению личности их объединяет, марксистская концепция общественной сущности человека. Марксистский, объективно-ориентированный подход, активно разрабатываемой в психологии советского периода, во многом определил понимание природы человека, личности и возможностей ее развития. Общий акцент был направлен на изучение человека как объекта общественного развития, а генезис поведения активности рассматривался главным образом с внешними, социальными факторами. Существенным недостатком объектного подхода является механистический детерминизм и редукционизм, следствием чего становится абсолютизация социального в процессе развития.

При безусловном наличии в отечественной психологии серьезных достижений в области исследования личности и деятельности субъективные и субъектные аспекты психики остаются для материалистического подхода малоизученными, поскольку обоснованное стремление к объективности научно-психологических построений привело в массовой практике к фактическому обезличиванию, депсихологизации реального человека в его конкретной, живой деятельности. Эвристические ограничения диалектического материализма проявились и в том, что из предмета психологического исследования оказались исключенными собственные закономерности и специфические детерминанты развития сознания, его спонтанности, его способности к саморазвитию, самодетерминации, саморегуляции (Б.А. Сосновский).

Общеизвестно, что научные парадигмы отражают не только познавательный, но и нормативный смысл, так как устанавливают допустимые методы исследования. Согласно С. Грофу, парадигмы необходимы, но на определенных стадиях развития они действуют как «концептуальная смирительная рубашка».

Активное освоение субъектной парадигмы в 80-90-е годы XX столетия стимулировалось общественными процессами, деидеологизацией науки, критическим пересмотром эвристических возможностей диалектического материализма и марксизма как теории познания. Многие исследователи (Е.Д. Хомская, В.В. Давыдов, С.Д. Смирнов, О.К. Тихомиров, Б.А. Сосновский, В.Э. Чудновский, А.Б. Орлов и др.) считают, что современная психология переживает остро кризисный и глубоко противоречивый этап своего развития. По образному определению В.Э. Чудновского (1993) кончилась эра "марксистской психологии".

Отход от естественнонаучной парадигмы и критическая переоценка марксистской концепции познания оцениваются. Научные дискуссии ведутся по поводу значения марксизма в психологии, возможностей гуманистической и естественнонаучной парадигмы в изучении природы человека. По мнению Б.С. Братуся, современная психология переживает этап методологического обновления, поскольку наметились новые перспективные линии в разработке проблемы человека: гуманитарная, нравственная, христианская психология.

Уменьшение идеологического давления и контроля в науке, распространение демократических ориентаций в обществе — все это способствовало укоренению гуманистической парадигмы в отечественной психологии. Современная психология переживает этап методологического обновления, связанного с новыми подходами в разработке проблемы человека (гуманистическая психология, христианская, нравственная).

Исследования в постсоветский период (80-90-е годы) в большей степени характеризуются интересом к психике человека в аспекте логики ее саморазвития. Изучение феноменологических особенностей субъектных и субъективных инстанций активности личности, механизмов и закономерностей ее саморазвзвития нашло отражение в различных методологических ориентациях: гуманистической психологии, разработке христиански ориентированной психологии.

Гуманистические тенденции в отечественной психологии конца XX столетия связаны с разработкой субъектного подхода (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, Л.И. Анцыферова и др.), который в условиях потрясения российского общества, необходимости перестройки сознания, становится жизненно важным. Интерес к субъект-

ной парадигме на рубеже третьего тысячелетия связан с обращением психологии к философско-этическим проблемам, нравственно-ценностных аспектов поведения, мышления, мотивации. А.В. Брушлинский обозначил данный подход как объективный субъективизм, который «нацеливает на более глубокое изучение объективных закономерностей субъекта и всех его видов активности: деятельности, общения, поведения, созерцания, психического как процесса».

Исследованиями К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Анцыферовой, А.В. Брушлинского, О.А. Конопкина, Б.А. Сосновского, А.Л. Журавлева, В.И.Слободчикова, В.А. Петровского, В.А.Татенко, А.И. Огнева развиты основные положения теории субъекта.

В рамках субъектной парадигмы критически переосмысливается вопрос о психологической природе человека, возможностях его саморазвития, закономерностях формирования позитивного мышления. Онтологический аспект связан с изучением организующего начала жизнедеятельности человека. Категория субъекта способствовала раскрытию способа организации личностью своей собственной жизни (К.А. Абульханова-Славская).

Субъектный подход в отечественной психологии конца XX столетия связан с гуманистической трактовкой человека, исследованием возможностей преодоления отчуждения в тоталитарном обществе. А.В. Брушлинский и В.А. Татенко считают, что проблема психологии субъекта должна быть поставлена в центр всей психологической проблематики человека, поскольку связана с пониманием сути человека.

Субъектная парадигма позволила по-новому подойти к пониманию онтологической природы человека. Сущность человека как субъекта не сводится только к системе социальных отношений, проявляется в способности к самодетерминации, трансценденции. Онтологические понятия «субъект» — «субъектность» — «субъективность» — «субъектогенез» составляют родовую специфику человека, характеризуют субъектно-психический план активности, внутренней детерминации, что позволяет исследовать инстанции, которые активизируют, регулируют и направляют психическую активность. Следует отметить, что данные понятия еще не вошли в устоявшуюся парадигму психологического знания, поскольку не приобрели определенного и установившегося содержания, но их введение в понятийный аппарат психологии позволяет глубже исследовать природу психического развития личности.

Вышесказанное позволяет сделать следующие обобщения.

Субъектный подход дает новое понимание психической активности, мышления, деятельности, новые формулы детерминации

психического развития. Подчеркивается активная роль внутренних условий развития.

Онтологические понятия «субъект» — «субъектность» — «субъективность» — «субъектогенез» составляют родовую специфику человека, характеризуют субъектно-психический план активности, определяемой внутренней детерминацией, что позволяет исследовать инстанции, которые активизируют, регулируют и направляют психическую активность. Операционализация данных понятий позволяет выделить такие сущностные характеристики развития, как самодетерминация, саморазвитие, трансценденция. Введение вышеназванных понятий в схему анализа развития человека способствовало расширению и обогащению исходной концепции развития личности: переосмыслению принципов детерминизма, признанию многомерности, сложности, неоднозначности детерминистских связей, рассмотрению личности в широком всечеловеческом и глубинных планах бытия, а не только как воплощение социальности.

Субъектный подход позволяет выйти на иной парадигмальный уровень в понимании сущности человека — разработке субъектной парадигмы, связанной с переходом от теоретико-идеологического подхода к личности к конкретно-практическому.

Социальный фактор в развитии человека как субъекта является определяющим, но не решающим. Потенциалы для развития в условиях изменяющегося общества определяются не только объективной ситуацией, но и отношением человека к ней, тем, как он ее воспринимает и переживает. Поэтому одним из условий саморазвития является сформированность мотивов, которые должен построить сам субъект.

СУБЪЕКТИВНЫЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПСИХИЧЕСКОГО

Черемошкина Л. В.
Москва

Конкретизировав проблему субъекта в психологической науке, А. В. Брушлинский внес тем самым безусловный вклад в понимание сущности собственно психологических закономерностей функционирования психического.

Обсуждая онтологическую нераздельность природного и социального в самом предмете, А. В. Брушлинский подчеркивает, что психика человека одновременно является и функцией организма и неразрывной связью его с внешним миром.

В связи с этим, закономерности психологической системы знания имеют следующее онтологическое основание: более общие законы лежащих ниже сфер бытия сохраняют свою силу для всех лежащих выше, более сложных областей; вместе с тем, распространение общих закономерностей лежащих ниже областей на области более специальные не исключает, а, напротив, предполагает существование специфических законов у этих последних (Брушлинский А.В., 1991). Психическое подчиняется, таким образом, не только объективным, но и собственно психологическим закономерностям.

В качестве последних можно выделить закономерности субъектного и субъективно-личностного планов.

Субъектные закономерности представляют собой симптомокомплекс объективных закономерностей функционирования психического, взятых в определенных условиях становления и проявления данного психического содержания на уровне субъекта деятельности. Субъектные характеристики человека проявляются во взаимодействии с окружающим миром, в деятельности. Человек как субъект представляет собой системную целостность всех его сложных и противоречивых качеств, развивающихся и становящихся субъектными посредством разных видов деятельности в ходе исторического и индивидуального развития.

Закономерности функционирования свойств, качеств и особенностей человека, характеризующих его как субъекта деятельности и проявляющихся независимо от его сознания, можно назвать субъектными.

Субъектные закономерности представляют собой такой уровень функционирования психического, который в большей степени обусловлен особенностями онтогенеза, условиями созревания мозга, обучением и воспитанием личности. Исследование субъектных закономерностей   это поиск неких стереотипов, которые можно рассматривать как системы обобщенных смыслов, знаний, установок, операций и действий. Субъектные закономерности вскрывают необходимые, устойчивые для данной личности тенденции, регулярно повторяющиеся, которые могут характеризовать ее индивидуальный, познавательный, личностный, субъективный опыт, накладывающий отпечаток на поведение, минуя сознание. Однако, понятие субъекта как высшей целостности означает, что на качественно новом этапе его развития соответственно видоизменяется (может видоизменяться) вся основная система его психических процессов и свойств. Это иной уровень функционирования субъекта   личностный, субъективно-личностный. Личностные тенденции (система ценностей, духовные искания, жизненные цели и

стратегии, желание самоутвердиться и желание самовыразиться, обрести смысл жизни и т. д.) это как раз то, что может разомкнуть поведение субъекта как системной целостности в нужном для личности направлении. Это уровень осознания личностью своего поведения как субъекта деятельности и жизнедеятельности. При этом сознательное и бессознательное это неотъемлемые уровни взаимодействия субъекта с объективной реальностью, взаимопроникающие, недизъюнктивные, как пишет А. В. Брушлинский.

РЕФЛЕКСИВНАЯ ПРИРОДА МЕХАНИЗМОВ РЕГУЛЯЦИИ МЫШЛЕНИЯ

Шаров А.С.
Омск

Философский анализ природы мышления, его законов и процессов важен для того, чтобы выявить те продуктивные основания, на базе которых можно будет построить целостную теорию мышления. Для М. Хайдеггера таким основанием является рефлексия. Рефлексия — это и есть мышление, а чтобы мыслить мы обязаны научиться дискурсивно рефлектировать вокруг предметов. Ещё раньше об этом писал И. Кант, так говоря о рефлексии он имел ввиду мышление, но мышление входит в игру двояким образом: сначала как рефлексия, потом как рефлексия рефлексии.

Характеристика мышления с позиции рефлексии позволяет говорить о мышлении в двух планах: сначала как рефлексии, потом как рефлексия рефлексии. В первом случае мышление функционирует как задание горизонта на котором можно что-то заметить. Этот горизонт есть интеллектуальный фон, нечто непрерывное, но в своей непрерывности и «сплошности» о-граниченное. Он направлен и напряжен ценностями и смыслами человека, его чувствами и переживаниями (М.А. Холодная, 2002). Другими словами интеллектуальное пространство это горизонт мышления, где что-либо полагается как определенность. Определить что то это найти предел, о-граничить. В интеллектуальном поле что-либо полагается как определенность, прежде всего с качественной стороны. На эту сторону мышления обращает наше внимание А.Ф. Лосев и А.В. Брушлинский. В мышлении законы непрерывности занимают совершенно особое место в силу своей универсальности. По мнению А.Ф. Лосева, основной качественный закон мышления — это то, что мышление есть абсолютный континуум полаганий чего-либо в его определенности. К этой проблеме с логико-психологической стороны подошел

А.В. Брушлинский, который наработал достаточно интересный и продуктивный материал, но не до конца востребованный психологическим сообществом. Мы лишь отметим, что *качественные законы мышления — есть процессы и механизмы ценения* всего того, что так или иначе дано человеку в его жизни. Ценение — это не оценка, а оформление значимого, его о-граничение как направленно-напряженного горизонта.

Мышление как рефлексия рефлексии, напротив, подразумевает механизм, посредством которого истолковывается положенное и определенное в интеллектуальном поле. Сам процесс истолкования чего-то для человека, это рефлексивный процесс, когда это что-то не только о-граничивается, но и соотносится с сущностным горизонтом в интеллектуальном пространстве. Мышление здесь орудие истолкования бытия сущего. Но каков механизм истолкования бытия? Мышление — это саморегулируемая система, где рефлексия есть не только средство саморегуляции мышления (Ю.Н. Кулюткин, И.Н. Семенов и др.), но его природа.

Описывая мышления как регулятивный механизм, мы в качестве подсистем целостного психологического механизма регуляции включаем: ценностно-смысловую подсистему, подсистему активности и рефлексии. На особую роль в регуляции мышления именно этих подсистем указывали многие исследователи — Ж. Пиаже, О.К. Тихомиров, А.М. Матюшкин, С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, и др. Что же касается содержания мышления, то всякое содержание оформлено, а оформленность дает содержанию определенность (Г. Гегель). Само же возникновение формы посредством мышления проявляет себя как регулятивный механизм.

Что же происходит в процессе взаимодействия субъекта с объектом, когда человек ищет противоречие? Взаимодействуя с объектом субъект мышления опираясь на базовую операцию — опосредование, реализует её в *различении* и *установлении сходства*, тем самым реализуется базовый принцип мышления (А.Ф. Лосев, 1998). Неопределенная значимость ситуации посредством операций мышления, и прежде всего опосредования, начинает структурироваться, оформляться или о-граничиваться как извне, так и внутри себя. В ситуации выделяются элементы, в которых значимость о-граничиваясь этим элементом превращается в мотив (А.Н. Леонтьев) и тем самым элемент обретает некоторую (качественную и количественную) определенность, а следовательно ситуативный невербализованный операциональный смысл, который ещё не выражается в значении элемента для ситуации в целом. Дифференциация и интеграция элементов ситуации служит основой трансформации мотивов в опе-

рациональные смыслы элементов, а затем в тактические смыслы ситуации в целом. Смысл развивается через включение одного и того же элемента в различные системы связей и отношений. В пределах конкретной ситуации возможен только операциональный смысл, который исследован в рамках смысловой теории мышления О.К. Тихомировым и его учениками. Смысл же ситуации в целом предполагает более широкий контекст осмысления.

Решение познавательного противоречия сконструированного в конкретной ситуации требует от человека выход на более широкий контекст осмысления. Но он уже предполагается, когда человек выходит на тактический смысл ситуации, т.е. смысл — это всегда смысл для чего то, смысл пред-полагает некоторую пред-заданность, границу. О.К. Тихомиров называет это «предрешение» задачи, которое направляет решение, придает ему избирательный характер. Так как тактический смысл ситуации не один, то их интеграция выражается в предвосхищении результата преобразования ситуации.

Механизм предвосхищения, как схематическое конструирование на основе тактических смыслов ситуации искомого является важнейшим компонентом всего процесса мышления. Система смыслов предполагает, а значит, предвосхищает оформленное решение или его результат. В этом заключается схематическая антиципация цели. Когда механизм предвосхищения реализован, то поиск решения строится как бы «от результата к ходу». Расширение ситуации поиска решения выводит нас на ценности как основные образующие интеллектуального пространства человека, его ментальный опыт. Архитектоника и динамика интеллектуального пространства, даже сама по себе, достаточно важная проблема для психологии мышления (А.Ф. Лосев, А.В. Брушлинский, М.А. Холодная), т.к. здесь сплетены вопросы трансформации мотивов, смыслов и ценностей, детерминации мышления и антиципации.

Раздел 3

Личностная регуляция мышления

ПЕРСПЕКТИВНОЕ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ: ОПЕРАЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Арестова О.Н.
Москва

В последние десятилетия прогностическая, предвосхищающая функция психики, связанная с построением модели потребного будущего активно разрабатывается в русле деятельностной психологии. При обозначении указанного вида психической реальности говорят о временной перспективе, перспективном целеполагании, планировании, построении модели будущего, смысло-строительстве, принятии и реализации намерений в деятельности и так далее.

Интерес исследователей к проблеме временной перспективы личности носит не только теоретический характер, но связан с очевидной зависимостью формирования и трансформации модели собственного будущего человека от микро- и макросоциальных условий конкретного исторического времени, в котором живет субъект. Временная перспектива личности представляет собой важный личностный конструкт, отражающий временной аспект жизни человека и имеющий многомерную структуру, включающую в себя определенное содержание и ряд динамических параметров: протяженность, направленность, когерентность (согласованность), эмоциональный фон и другие.

Особый интерес для психолога-исследователя представляет процесс развертывания, реализации временной перспективы личности в форме жизненной стратегии субъекта. Конкретно-ситуативными составляющими временной перспективы личности являются, например, цели и намерения. Цель, определяемая как сознательный образ будущего результата действия (А.Н. Леонтьев), представляет собой результат взаимодействия мотивационно-смысловой и рациональной сфер деятельности субъекта.

Перспективное целеполагание — это процесс формирования и уточнения некоторого гипотетического психического образования, которое можно было бы назвать предцелью. Отличие предце-

ли от собственно цели состоит, во-первых, в менее конкретном, обобщенном характере формулировки; во-вторых, в большей гибкости, лабильности; в-третьих, в умозрительном, рациональном, предшествующим непосредственному эмоциональному предвосхищению статусе.

Предметом экспериментального исследования послужил диапазон между предцелью (намерением) и реальной целью. Степень устойчивости намерения в смысле его реализации в виде конкретной цели и соответствующего цели действия рассматривается как один из важных психологических параметров временной перспективы личности. В качестве метода послужил разработанный нами компьютерный вариант исследования уровня притязаний, позволяющий анализировать доминирующую мотивацию субъекта, характер защитного поведения в ситуации хронического неуспеха, реакцию на успех/неуспех в деятельности.

Результаты исследования показали, что реализуемость намерения связана с глубиной временной перспективы и ее устойчивостью по отношению к эмоционально-ситуативным факторам. Высокая реализуемость намерений говорит, с одной стороны, об их структурирующей роли в поведении субъекта, с другой стороны — о переходе от непосредственной, эмоционально-ситуативной детерминации поведения к более рациональной и опосредствованной ее форме.

Построение и ситуативная коррекция временной перспективы личности является составной частью целостной общей стратегии построения поведения человека. Динамика реализуемости намерения в деятельности субъекта говорит о ее структурирующей функции в поведении. Реализуемость намерения проявляет зависимость от содержания мотивации субъекта. Это мотивационное влияние проявляется посредством взаимодействия двух различных детерминант целеполагания — когнитивно-рациональной и непосредственно-эмоциональной. Мотивация, ориентированная на самооценку и защиту "Я", способствует преобладанию непосредственно-эмоциональных детерминант коррекции намерения, что влияет на глубину временной перспективы и выражается в деформации намерения, особенно значительной в ситуации неуспеха. Напротив, мотивационные тенденции, не связанные с самоутверждением, способствуют переходу от непосредственно-эмоциональной детерминации поведения к опосредствованной, связанной с более глубокой и устойчивой временной перспективой. Как показывает исследование, наиболее сокрушительной для временной перспективы личности является ситуация хронического неуспеха.

Работа выполнена при поддержке РГНФ, грант № 03-06-00131а

ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ НА ТВОРЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ-ПОДРОСТКОВ

Белоглазова И.А.
Москва

Проблема личностной регуляции мышления глубоко и всесторонне разрабатывалась в концепции мыслительной деятельности, развитой О.К. Тихомировым и его научной школой. Мышление в ней рассматривается во взаимосвязи с другими психическими явлениями, мотивационной и эмоциональной регуляцией. В экспериментально-психологических исследованиях О.К. Тихомирова было показано, что процесс решения мыслительных задач представляет собой сложное взаимодействие различных смысловых образований человека, составляющих динамическую систему. Важным положением явилось то, что смысловое развитие непрерывно осуществляется в единстве и взаимообусловленности познавательного и эмоционального аспектов. Изучение различных функций эмоций в мышлении позволило сформулировать вывод, что эмоциональная активация является необходимым условием возникновения и функционирования мышления и что эмоции включены в структуру мыслительной деятельности, выступая как значимый фактор, определяющий ее творческий характер.

В настоящее время продолжают оставаться актуальными исследования, раскрывающие механизмы, условия и факторы влияния на развитие творческой мыслительной деятельности. Многие исследователи, разрабатывающие данную проблему, относят к числу таких факторов эмоциональные качества личности.

Относительно устойчивые эмоциональные качества, обуславливая возникновение соответствующих эмоциональных состояний и типов эмоционального реагирования, могут по-разному влиять на процесс и результат мыслительной деятельности, повышая или понижая его продуктивность. Одним из таких эмоциональных качеств личности может выступать тревожность.

В современной психологической науке большинство исследователей различают тревожность как эмоциональное психическое состояние (ситуативная тревожность) и как устойчивую черту, индивидуальную психологическую особенность, качество личности, личностную диспозицию, проявляющуюся в склонности человека испытывать беспокойство в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и тех, объективные характеристики которых к этому не располагают.

Вопрос о влиянии личностной тревожности на творческую мыслительную деятельность в возрастном аспекте (дошкольный,

младший школьный и старший школьный возраст) решается в психологической литературе неоднозначно. Исследователи указывают как на наличие взаимосвязи между показателями творческого мышления и высоким уровнем личностной тревожности, так и на отсутствие этой связи. В подростковом возрасте подобных исследований не проводилось.

Целью нашей работы являлось изучение влияния тревожности как устойчивого эмоционального качества на творческое мышление школьников-подростков. Подростковый возраст — сензитивный период для формирования важнейших новообразований в интеллектуальной и эмоциональной сферах подростка. На этом этапе происходит становление самостоятельного, творческого мышления. У подростков начинает развиваться собственно исследовательское отношение к действительности, появляется стремление к творческому воплощению, формируются такие качества продуктивного мышления как самостоятельность, устойчивость, гибкость и глубина. Подростковый возраст наиболее эмоционально насыщен и отличается от других возрастных этапов глубиной и длительностью переживаний, разрушением привычных, усвоенных ранее способов эмоционального реагирования, доминированием различных эмоциональных состояний, которые впоследствии могут закрепиться как устойчивые эмоциональные качества личности. Данный возрастной период считается наиболее критическим для переживаний тревоги. Как часто повторяющееся состояние тревожность может переходить в личностное качество.

В исследовании использовались следующие методики: тест отдаленных ассоциаций С. Медника, субтесты методики на диагностику творческого мышления Е. Туник, КТТМ (фигурная форма) Торренса, опросник 16 PF Кэттелла, методика «Несуществующее животное», «Шкала личностной тревожности для учащихся 10-16 лет» А.М. Прихожан.

В результате исследования были выделены группы подростков, отличающиеся по уровню личностной тревожности: с низким уровнем, с нормальным и несколько завышенным, с очень высоким уровнем тревожности. Выявились существенные различия по уровням и сформированности основных показателей творческого мышления (беглости, гибкости, оригинальности), а также по соотношению вербальных и невербальных компонентов. Высокий уровень развития творческого мышления оказывается взаимосвязанным с нормальным и несколько завышенным уровнями личностной тревожности. Низкий уровень развития творческого мышления взаимосвязан с очень высокой личностной тревожностью. В этом случае значительно ухудшаются показатели беглости, гибкости и оригинальности.

Таким образом, проведенное исследование показало, что высокая личностная тревожность оказывает отрицательное влияние на эффективность и продуктивность мыслительной деятельности у подростков. В то же время нормальный и несколько завышенный ее уровень оказывает позитивное воздействие на творческую мыслительную активность учащихся.

ЛИЧНОСТНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ МЫШЛЕНИЯ ПРИ РЕШЕНИИ СЛОЖНЫХ ПРОБЛЕМ

Васильев И.А.
Москва

1. С ростом сложности проблем, встающих перед человеком, возрастает роль личностной регуляции деятельности по решению такого рода проблем. Под личностной регуляцией деятельности в целом понимается интеграция и координация личностью психических процессов, участвующих в возникновении, осуществлении и прекращении данной деятельности. Рассматриваемые проблемы, помимо собственно высокой сложности, характеризуются также высокой неопределенностью, динамичностью и непрозрачностью для человека. При решении такого рода проблем осуществляется полная развертка деятельности, с присущими ей стадиями — инициации, целеобразования, реализации и постреализации.

2. В личностной регуляции деятельности выделяются, прежде всего, следующие аспекты: мотивационная, смысловая и эмоциональная регуляция. При этом мы разрабатываем положение, согласно которому по ходу деятельности развертывается динамическая смысловая система (ДСС), имеющая специфические особенности на каждой из выделенных выше стадий. В ДСС различаются иерархические уровни организации, среди которых выделяются уровни жизненных смыслов, личностных смыслов и операциональных смыслов. Как известно, специфическая деятельность определяется через свой мотив. В ДСС деятельности специфический мотив выполняет роль системообразующего фактора. Эмпирические данные показывают, что для эффективной деятельности по решению сложных проблем, по крайней мере, на ряде стадий должен актуализироваться и доминировать специфический мотив мыслительной деятельности — внутренний познавательный мотив.

3. Эффективность деятельности по решению сложных проблем рассматривается нами, главным образом, не в результативном, а в процессуальном аспекте. Речь при этом идет о «степени выражен-

ности психических новообразований, которые возникают в деятельности по ходу ее осуществления» (О.К. Тихомиров). Особое внимание в наших исследованиях мы уделяем возникновению *эмоциональных новообразований*, которые «ставят задачу на смысл» (А.Н. Леонтьев). Личностная регуляция происходит в большой степени на основе внутренних эмоциональных сигналов о ходе осуществления деятельности. Наше общее предположение состоит в том, что степень участия внутренней эмоциональной сигнализации в личностной регуляции деятельности увеличивается с возрастанием степени сложности, неопределенности и динамичности условий деятельности человека.

4. Деятельностный подход к решению сложных проблем позволяет подойти с иной позиции к уже сложившейся за рубежом области исследования. Эта позиция позволяет рассматривать «решение сложных проблем» с точки зрения мотива и мотивации. При этом с самого начала вопрос ставится не только о *решении* сложных проблем, но и о *возникновении* проблем в ситуациях повышенной сложности, неопределенности и динамичности. Такая постановка вопроса связана с порождением нового специфического мотива. Доминирующий мотив и соответствующая мотивация являются не только основой для «исключения избыточной информации» (П.К. Анохин), но и основой для избирательного отбора той информации, которая необходима для построения адекватного образа сложной ситуации. Под последним мы понимаем такой образ, который в дальнейшем с высокой вероятностью позволит осуществить эффективную деятельность в сложной области реальности.

5. Стадия инициации мыслительной деятельности включает в себя первичное обследование ситуации и актуализацию или формирование специфического познавательного мотива. В ходе первичного обследования ситуации формируется образ ситуации. Это формирование происходит на основе некоторого замысла обследования и осуществляется путем установления связей и отношений между компонентами ситуации и «вычерпывания» все нового предметного содержания. При работе в сложной динамической системе (СДС) необходимо иметь некоторый внутренний ориентир в форме замысла обследования. Последний представлен, как правило, в неосознаваемой форме в виде некоторого исходно нераскрытого отношения между компонентами ситуации. Это отношение эмоционально выделяется и приобретает личностный смысл для субъекта деятельности.

Мы предполагаем, что при актуализации специфического познавательного мотива происходит не хаотическое первичное обсле-

дование ситуации. Процесс обследования подчиняется определенным закономерностям смыслообразования. Доминирующая познавательная мотивация определяет общее направление «вычерпывания» предметного содержания. Возможно, что уже на этой стадии применяются специфические средства для отбора релевантной информации. Мы предполагаем, что уже на стадии первичного обследования ситуации в случае доминирования специфического познавательного мотива осуществляется мотивационная функция смыслового управления формированием образа. Эмпирические данные показывают, что субъект затрачивает больше времени на первичное обследование ситуации и этот период более эмоционально насыщен, если он протекает в форме смыслообразования. Впоследствии такой характер первичного обследования ситуации проявляется в том, что последующая деятельность в сложных динамических системах становится более эффективной.

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ СМЫСЛОВ И ЦЕННОСТЕЙ В ПСИХОЛОГИИ МЫШЛЕНИЯ И ПРОБЛЕМА УРОВНЕЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Галажинский Э.В.

Томск

Подход к исследованию мышления как особой (мыслительной) деятельности человека можно считать конструктивным именно потому, что полученные с помощью этого подхода результаты (теоретические и экспериментальные) оказались достаточно легко экстраполируемыми на более широкие предметные и проблемные психологические поля. Обусловлено это тем, что любая деятельность, в том числе и мыслительная, может быть понята как система, имеющая свои источники самодвижения (А.Н. Леонтьев), в связи с чем, психическое, изучаемое в контексте деятельности, оказывается сразу включенным в контекст регуляции деятельности, исходно понимается как особый элемент в структуре механизма, обеспечивающего саморегуляцию системы.

Смысловая теория мышления О.К. Тихомирова примечательна тем, что, возникнув в рамках классического деятельностного подхода, т.е. в ориентации на выявление функции психического в саморегуляции деятельности, она сделала упор на проблему роли психологических новообразований в регуляции мыслительной деятельности. Тем самым теория вывела на передний план то, что уже не могло вписаться в сложившееся понимание саморегуляции как достаточ-

но автоматизированного процесса достижения некоторой нормы, в ориентации на которую (и ради которой) осуществляется саморегуляция. Все процессы порождения психологических новообразований (мотивов, целей, смыслов, ценностей, вербальных и эмоциональных оценок и т.д.) можно понять как процессы производства норм. В научной школе О.К. Тихомирова выделилось направление, которое стало рассматривать процесс порождение норм в мыслительной деятельности и последующую ориентацию мыслящей личности на эти, созданные ею самой нормы, не как проявление саморегуляции деятельности, а как механизм самоорганизации человека.

В теории психологических систем (ТПС) человек понимается как открытая самоорганизующаяся система, способная порождать "параметры порядка", в том числе и такие, как смыслы и ценности, которые имеют системное происхождение и, соответственно, системное содержание — в них упорядоченно сосуществуют субъективное и объективное. В поле зрения психологов появились такие детерминирующие деятельность факторы, которые нельзя свести ни к внешним, ни к внутренним причинам. Они противостояли идее линейного детерминизма, свойственного бихевиоризму, не вписывались в распространенные до сих пор представления о двойной, и даже "множественной" детерминации. ТПС опирается на представление о системной детерминации (В.Е. Клочко, 1991), которая не сводима к понятию "совокупность детерминант" ("система детерминант").

Первоначально смыслы и ценности не дифференцировались в смысловой теории мышления. Например, говорилось о ценностно-смысловой структуре ситуации без разведения ценностей и смыслов в качестве различных элементов структуры. Дифференциация понятий стала необходимой в процессе изучения и объяснения феноменов возникновения и детерминации "свободного действия", "свободной инициации" мышления. Мотив свободного действия нельзя было обнаружить ни во внешнем ("требования ситуации" отсутствовали), ни во внутреннем (основания актуализация познавательной потребности "здесь и сейчас" оставалась не понятными). Столь же загадочными продолжали оставаться различные формы "ухода от мышления" на сознательном и бессознательном уровнях, пока не стало понятно, что смыслы и ценности констатируют факт соответствия определенных секторов предметного мира разным потенциям человека — его потребностям и возможностям (О.М. Краснорядцева, 1985).

Задача, которую мы решали в своем исследовании, заключалась в том, чтобы, показать разведение смыслов и ценностей как пробле-

му уровней самореализации личности. Иными словами, доказать что психологические новообразования (смыслы и ценности предметов и действий, направленных на них) не только обеспечивают избирательность и направленность самореализации, но и обусловливают уровень самореализации. Мы исходили из предположения, что экстраполяция системных идей, берущих начало в психологии мышления и творчества, в общепсихологическую проблематику самореализации позволит сформировать системный взгляд на нее. Предполагалось, что такой подход даст возможность объяснить явления, остающиеся до сих пор не совсем понятными как для психологов, изучающих мышление, так и для тех, кто избрал предметом исследования самореализацию личности. К числу таковых можно отнести, например, природу возникновения, детерминацию и регуляцию "свободного", "надситуацонного", "сверхадаптивного", "инициативного" поведения человека. С другой стороны, объясняя эти и другие феномены как проявление самореализации, мы получили возможность глубже понять процессуально-деятельностный аспект самореализации за счет нового осмысления сведений, имеющихся в психологии мышления.

В большом цикле исследований 1997-2001г.г. удалось показать, что системная детерминация самореализации включает в себя собственно причинные и непричинные детерминаторы: первые инициируют процесс самореализации, а вторые динамизируют его и придают ему направленность и избирательность. Причинная детерминация самореализации обусловлена самим фактом открытости психологических систем: открытость есть не частный признак системы, а условие ее существования. Формой существования системы является развитие, закономерное усложнение системной организации. Только через самореализацию может осуществляться саморазвитие человека как психологической системы. Динамизирующая непричинная детерминация является внеситуативной, определяется степенью "открытости-закрытости" человека как системы и обусловливает устойчивость системы и ее подвижность, легкость или трудность ее выхода "за пределы", особенности перестройки поведенческих стереотипов и выработки новых норм. Этим условиям соответствует известный в психологии личности континуум "ригидность-флексибильность".

Непричинная детерминация, обусловливающая направленность самореализации и ее избирательный характер, обеспечивается психологическими новообразованиями, такими как смыслы и ценности. От них зависит выбор жизненных сред, в которых человек может наиболее полно реализовать себя. Они указывают на те

элементы ситуации, которые могут выступить в функции мотивационных оснований самореализации. Это ситуативная детерминация, ставящая человека перед проблемой принятия решения "здесь-и-сейчас". Показано, что смыслы детерминируют самореализацию репродуктивно-адаптивного типа, а ценности — продуктивно-сверхадаптивного. Эти два типа самореализации можно понять и как уровни самореализации, высшим из которых является творческая (продуктивно-сверхадаптивная) самореализация.

Таким образом, понимание человека как открытой системы позволило подойти к проблеме самореализации как форме, в которой проявляется самоорганизация, присущая этой системе. Как следствие реализации такой методологии, предложено новое решение проблемы детерминации самореализации личности, позволяющее преодолеть сложившееся на сегодня противоречие. Суть его заключается в том, что одни ученые продолжают считать самореализацию явлением, обусловленным присущей природе человека предопределенностью быть самоактуализирующимся существом, а другие, отрицая эту предопределенность, предпочитают говорить о процессуальной ("здесь и сейчас" рождающейся) детерминации. Указанное противоречие снимается при выходе в методологию системной детерминации самореализации, которая позволяет совместить оба плана рассмотрения. Кроме того, было доказано, что в процессе специально организованной деятельности можно повышать уровень самореализации, позволяя человеку становиться более открытой системой, т.е. более сензитивой по отношению к возможностям самореализации, открывающимся в жизненном пространстве человека. Найдены схемы формирующего эксперимента, облегчающие человеку переход от самореализации репродуктивно-адаптивного типа к самореализации продуктивно-сверхадаптивной.

Исследование самореализации личности, своими корнями уходящее в идеи смысловой теории мышления, лишний раз подтверждает правоту О.К. Тихомирова в том, что психика релевантна не отражению объективной реальности, а порождению новой реальности. Человек является существом не только адаптивным, но и сверхадптивным, не только способным действовать в пределах заданных норм, но и нормотворческим, не только пассивно-страдательно приспосаб-ливающимся к наличному окружению, но и инициативно созидающим свой многомерный мир как основание осмысленного бытия.

ДИНАМИКА ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ НА ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ

Журавлева Н.А.
Москва

Целью данного исследования является изучение динамики ориентаций личности на познавательные ценности в изменяющихся социально-экономических условиях России 90-х гг. XX в. и на рубеже с XXI в. Исследование было организовано методом «поперечных срезов» и включало 4 этапа: 1994, 1997, 1999 и 2001 гг. Основным его объектом выступили жители Московского региона общей выборкой 215 чел. в 1994 г., 314 чел. в 1997 г., 887 чел. в 1999 г. и 456 чел. в 2001 г. Каждая из выборок примерно в равных частях распределялась по следующим социальным группам: работники государственных предприятий, предприятий без образования юридического лица (в 90-е гг. — индивидуальных частных предприятий), открытых и закрытых акционерных обществ, военнослужащие, предприниматели сферы малого бизнеса, безработные, студенты и старшие школьники. На разных этапах исследование выполнялось на строго сопоставимых выборках, которые уравнивались по ряду факторов: полу, возрасту, семейному и образовательному статусу и т.п.

Применялся адаптированный под руководством В.А.Ядова вариант методики М.Рокича «Ценностные ориентации». К группе познавательных ценностей были отнесены терминальные ценности «Познание», «Мудрость» и «Творчество», а также «Рационализм» и «Широта взглядов» как инструментальные ценности.

Концептуально ценность образованности также была отнесена к познавательным ценностям. Но выдвинутое нами предположение о том, что эти ценности взаимосвязаны между собой, не подтвердилось. По результатам исследования, ценность образованности не только не входит в структуру познавательных ценностей, но даже отрицательно коррелирует с такими из них, как: «рационализм», «широта взглядов» и «творчество». Инструментальная ценность образованности связана с комплексом ценностей отношений личности с другими людьми (воспитанность, семья, друзья), она более значима для респондентов с выраженной ориентацией на общую высокую культуру поведения и на самосовершенствование.

Познавательные ценности представляют собой две подструктуры, соответственно разделяющие респондентов на два типа.

1) Первую подструктуру составляют познавательные ценности, связанные с духовным развитием личности: «познание» (ядро), «широта взглядов», «творчество», «мудрость» (перечисление про-

изводится в порядке, соответствующем количеству достоверных взаимосвязей в данной подструктуре). Предположительно, этот тип направленности представлен респондентами, ориентированными на духовное развитие, т.е. теми, для которых познание, творческая деятельность и такие качества, как мудрость и широта взглядов сами по себе выступают в качестве целей жизни.

2) Ко второй подструктуре познавательных ценностей относятся те из них, которые выступают для личности в качестве средства достижения более значимых жизненных целей, в частности, целей деловой активности: «творчество» (ядро), «рационализм» и «широта взглядов». Сочетание ориентаций на творческий подход к решению поставленных задач, на нестандартные идеи и решения, рациональное их применение может быть интерпретировано как инструментальное отношение личности к выделенным познавательным ценностям.

Сравнительный анализ ранговых структур ориентаций личности на познавательные ценности в разные исследовательские «срезы» был выполнен с помощью Т-критерия Стьюдента, что позволило получить следующие результаты.

В период с 1994 г. по 1997 г. в структуре ценностного сознания личности были обнаружены закономерные изменения. К 1997 г. несколько снизилось значение мудрости и творчества в жизни опрошенных: соответственно с 9-ой и 10-ой позиций в структуре ценностных ориентаций до 10-ой и 13-ой. Здесь следует отметить, что изменение значимости ценностей, входящих в первую десятку, даже на один ранг заслуживает серьезного внимания и специального анализа. Это тем более важно, что такое изменение получено на достаточно больших выборках. Аналогичная тенденция наблюдалась и со значимостью ценности рационализма, которая с 14-го места в структуре ценностных ориентаций перешла на 17-ую.

К 1999 и 2001 гг., по сравнению с 1997 г., более выраженными стали ориентации личности на ценность творчества, значимость которой возросла с 13-ой ранговой позиции до 11-го места. Аналогично к 2001 г., по сравнению с 1999 и 1997 гг. ориентация респондентов на рационализм стала более значимой: соответственно с 15-й и 17-й ранговых позиций к 2001 г. ценность рационализма переместилась на 13-ое место в иерархии инструментальных ценностей.

Обобщая выше сказанное, сделаем следующие выводы. Во-первых, в 90-е гг. XX в. и на рубеже XXI в. прослеживается волнообразная динамика ориентаций личности на познавательные ценности, способствующие достижению целей деловой активности: ориентаций на ценности творчества и рационализма. Их значимость, буду-

чи высокой в период после острых кризисных условий 1992-93 гг. (в 1994 г.), снизилась в период 1994-1997 гг. и снова возросла после острого социально-экономического кризиса 1998 г. — в 1999-2001 гг.

Во-вторых, результаты исследования показали, что ценностное сознание личности в первой половине 90-х гг. (1994 г.), т.е. в исторический период, ближе всего находящийся к началу радикальных социально-экономических трансформаций в российском обществе, в отличие от второй их половины и рубежа XXI в. (1997-2001 гг.), характеризовалось более выраженной ориентацией на ценность мудрости. Другими словами, ценность мудрости стала достоверно менее значимой для респондентов в каждом последующем исследовательском «срезе», по сравнению с ее значимостью в 1994 г. С 9-го (относительно значимого) места в иерархии ценностных ориентаций она заняла устойчивую и менее значимую 10-ю ранговую позицию.

В-третьих, обнаруженная динамика ориентаций личности на определенные группы познавательных ценностей имеет важное значение для социальной адаптации и преодоления личностью радикально изменяющихся социально-экономических условий в российском обществе.

ЛИЧНОСТНО-МОТИВАЦИОННАЯ РЕГУЛЯЦИЯ ПРИНЯТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ РЕШЕНИЙ

Каменев И.И.
Москва

Регулятивная роль актов принятия решения (ПР), как и их мотивационная обусловленность в контексте развертывания деятельностных структур, признаются исследователями, рассматривающими совершенно разные процессы в качестве основных при ПР. Однако вопрос о том, каким образом осуществляется регуляция самих этих актов, не всегда ставится.

В 1974 г. О.К. Тихомиров выдвинул гипотезу о возможности разного процессуального опосредствования принятия решений. Интеллектулаьными решениями он предложил называть именно такие виды ПР, для которых характерно интеллектуальное опосредствование выбора из альтернатив. В рамках школы О.К. Тихомирова были дифференцированы различия в стратегиях интеллектуальной ориентировки при ПР в зависимости от превалирующей мотивации (Корнилова Т.В., Тихомиров О.К., 1990). Позже была сформулирована функционально-уровневая концепция, предполагающая открытость иерархий психологической регуляции *интеллек-*

туальных решений (Корнилова Т.В., 1995). Согласно накопленным в этих исследованиях данным, именно уровень самосознания личности (личностного Я) следует рассматривать в качестве ведущего в регуляции личностной активности при ПР.

Новой гипотезой в рамках этого направления, развивающего в частности и представление о *структурирующей функции мотива*, стало рассмотрение не отдельных видов мотивации, а актуально складывающихся в ходе решения проблемы мотивационных образований в качестве единиц смысловой регуляции предрешений и окончательных выборов субъекта в так называемых *закрытых* задачах. Эти мотивационные образования, включающие также процессы самосознавания и саморегуляции (как метаконтроля активности субъекта) структурированы в виде открытых *динамических регулятивных систем* и иерархизируют разноуровневые процессы, которые детерминируют микрогенез мыслительных стратегий при ПР.

Нашей исследовательской задачей стало раскрытие взаимодействий процессов личностной активности субъекта, связанных с проявлением его глубинных мотивационных иерархий, и свойств, парциально определяющих личностную включенность субъекта в разрешение ситуации неопределенности.

Квазиэкспериментальное исследование было направленно на установление влияний тех личностно-мотивационных свойств, которые могут рассматриваться в качестве общих (неспецифичных) и специфичных компонентов регуляции стратегий ПР. Оно выполнялось на материале компьютеризованной процедуры выборов в задаче Васона и при варьировании условий неопределенности. Диагносцировались факторы неспецифической мотивации (согласно опроснику А. Эдвардса) и специфической для ПР (шкалы *рациональности* и *готовности к риску* согласно опроснику ЛФР — "Личностные факторы принятия решений" (Корнилова Т.В., 2003)). Испытуемыми были студенты: 51 чел., которые осуществляли выборы в трех задачах с ориентировкой на правило. Выделение благодаря компьютеризации эксперимента микроэтапов подготовки решений и рассмотрение в качестве воздействующих факторов измеренных личностно-мотивационных свойств позволило нам установить следующие закономерности.

1. Значимые эффекты влияний на ПР установлены для следующих личностных факторов: *готовность к риску* и *рациональность*, — а также для *мотивации самопознания*, *стойкости в целедостижении* и *агрессии*. Причем получены данные о влиянии их на разные этапы формирования образа ситуации, предрешений и окончательных выборов субъекта.

2. Мотивационных факторы действуют в рамках определенных функциональных иерархий, предполагающих влияние осознанных личностных предпочтений на интеллектуальную опосредствованность Дигносцировать динамические регулятивные системы, включающие как осознанные оценки субъекта, так и глубинные мотивы, можно следующим образом: в микрогенезе стратегий разные мотивационно-личностные свойства имеют одну точку приложения, а именно конкретный этап или процесс, стоящий за тем или иным показателем ПР.

3. Личностная готовность к риску способствует проявлению познавательного риска как действенному принятию условий неопределенности в актуалгенезе интеллектуальной стратегии.

4. Субъективные оценки неопределенности — как шкалы уверенности-неуверенности в сделанном выборе — свидетельствуют о достаточной автономности процессов, опосредствующих готовность субъекта полагаться на свои гипотезы (как активность в предметной ориентировке) и переживание успешности собственных действий в изменении ситуации своими решениями (активность на уровне метаконтроля).

Исследование выполнено при поддержке РГНФ, проект № 03-06-00020а

СООТНОШЕНИЕ ВЕРБАЛЬНОГО И ОБРАЗНОГО ОТРАЖЕНИЯ СЛОЖНОЙ СИТУАЦИИ

Короткова А.В.
Москва

Исследование мышления в сложных ситуациях является одним из наиболее активно развивающихся направлений современной психологии мышления. Под сложными ситуациями в данном направлении понимаются ситуации, возникающие при взаимодействии личности со сложными динамическими системами (экологическими, социальными, политическими, экономическими и др.). Такие системы состоят из большого количества переменных, объединенных сложными («сетевидными») связями. Кроме сложности системы такого рода характеризуются неопределенностью, динамичностью и непрозрачностью. Управление такими системами требует личностной включенности. В этой работе излагаются самые первые результаты пилотажного исследования, посвященного изучению качественного своеобразия вербального и образного уровней отражения сложной ситуации в ходе ее первичного обследования.

Методика. В качестве сложной динамической системы (СДС) использовалась русская версия компьютерной модели «Фабрика». Оригинальная версия этой модели разработана в лаборатории немецкого проф. Д. Дернера, являющегося одним из основателей направления «решение сложных проблем» («complex problem solving»). Испытуемыми были студенты 5 курса психологического факультета (18 человек). С каждым испытуемым проводилась работа в течение трех часов. В течение полутора часов испытуемые работали с СДС, после чего они, по просьбе экспериментатора, писали инструкцию по управлению «Фабрикой» для «следующего испытуемого». Кроме того, испытуемых просили нарисовать рисунок, отражающий взаимодействие испытуемого с компьютерной моделью.

Результаты и их обработка. Успешность работы испытуемого в сложной ситуации оценивалась по результатам анализа протоколов его взаимодействия с СДС, а также по финансовому состоянию, к которому испытуемый привел фабрику к концу сеанса. В основу качественного сопоставления и анализа полученных результатов были положены, выделенные компоненты структуры процесса взаимодействия испытуемого со сложной ситуацией. К ним относятся: 1) начальное состояние СДС; 2) промежуточное состояние; 3) целевое состояние; 4) постцелевое состояние; 5) способы преобразования СДС; 6) исходная концептуальная модель (т.е. те знания и представления о предлагаемой области реальности, которые сложились у испытуемых до взаимодействия с СДС); 7) банк ошибок, составленный в ходе взаимодействия испытуемого с СДС. Кроме того, для анализа рисунков были выделены следующие параметры: 1) эмоционально-когнитивная динамика процесса взаимодействия с СДС; 2) обобщенное впечатление от процесса работы с СДС; 3) промежуточный познавательный результат.

На основе анализа результатов для первых семи структурных компонентов процесса взаимодействия испытуемого со сложной ситуацией были выделены три возможных уровня обобщения. Для компонентов состояния системы (компоненты 1, 2, 3, 4): 1-й уровень обобщения — уровень элементов и отдельных связей между ними; 2-й уровень — конкретных ситуаций; 3-й уровень — понятийного отражения. Для 5-го компонента — способы преобразования СДС выделялись следующие уровни: 1-й уровень — уровень отдельных операций; 2-й уровень — способов преобразования; 3-й уровень — стратегий преобразования. Уровень обобщения исходной концептуальной модели и банка ошибок оценивался в зависимости от того, к какому из первых пяти компонентов они относились (например, если исходная концептуальная модель отражала знания о началь-

ном состоянии системы на понятийном уровне, то уровень ее обобщения оценивался как понятийный).

При обработке результатов определялось какие компоненты сложной ситуации и на каком уровне обобщения отражаются в составленных испытуемым «инструкциях по управлению фабрикой для последующих испытуемых» и в рисунках. Эти данные затем сопоставлялись с успешностью управления испытуемыми СДС. Анализ полученных результатов позволил дифференцировать испытуемых на четыре группы. В первую группу вошли испытуемые наиболее успешно управлявшие СДС. В этой группе на вербальном уровне отражались только стратегии и способы преобразования. На образном уровне отражалась эмоционально-когнитивная динамика процесса управления СДС посредством образов-метафор и рисунков графиков. Во вторую группу также вошли успешные испытуемые, показавшие, однако, меньшую эффективность в управлении СДС. На вербальном уровне в данной группе отражается начальное состояние системы на трех уровнях: понятий, конкретных ситуаций, элементов и отдельных связей между ними. В речи отражаются также способы преобразования ситуации. На образном уровне отражается общее впечатление от управления СДС посредством образов-метафор. В третью группу вошли испытуемые, показавшие низкую эффективность в управлении СДС. На вербальном уровне испытуемые этой группы отражали начальное и целевое состояние системы и в своих обобщениях не поднимались выше уровня элементов и отдельных связей между ними. Образный уровень дублировал вербальный, т.е. в рисунках посредством схем передавалось то же содержание, что и в «инструкциях для следующего испытуемого». Четвертую группу составили также испытуемые, показавшие низкую эффективность. На вербальном уровне они отражали только отдельные операции преобразования. На образном уровне — исходные концептуальные модели, либо с включением отдельных несущественных элементов экспериментальной ситуации, либо вообще не отображающие ничего из работы с СДС.

Интерпретация. На основе полученных данных можно сделать некоторые предположения относительно формирования образа сложной ситуации. Так, можно предположить, что для эффективного управления СДС характерно соответствие отражения сложной ситуации на вербальном и образном уровнях. В первой, наиболее эффективной группе, на обоих уровнях, вербальном и образном, отражаются динамические аспекты взаимодействия испытуемого со сложной ситуацией, а во второй — преимущественно статические. При этом содержание уровней, хотя и соответствует друг

другу, но не дублирует. Для эффективного управления СДС характерно отражение не только когнитивного содержания, но и эмоциональное переживание процесса взаимодействия с СДС, проявляющееся на образном уровне в виде соответствующих рисунков (образы-метафоры, рисунки-графики). Эти данные говорят о личностной включенности испытуемых в данную деятельность. Основная тенденция состоит в том, что для наиболее эффективного процесса управления СДС характерно выделение в образе сложной ситуации именно динамических аспектов.

При неэффективном управлении СДС наблюдается тенденция к рассогласованию вербального и образного уровней отражения сложной ситуации или же их полное совпадение. Вербальный уровень представлен содержанием низкой степени обобщенности. Так в процессе обобщения предметного содержания ситуации испытуемые не поднимаются выше уровня отражения элементов ситуации, отдельных несущественных связей между ними и отдельных операций преобразования. Образный уровень отражения не содержит в себе специфического для данной деятельности содержания. Он либо дублирует вербальный, либо воспроизводит конкретные представления о предлагаемой области реальности. При этом в образе не отражается ни когнитивное, ни эмоциональное содержание экспериментальной ситуации, что косвенно свидетельствует о низкой личностной включенности испытуемых в данную деятельность.

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, грант № 03-06-80104

РОЛЬ КОГНИТИВНОГО ОЦЕНИВАНИЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОВЛАДАНИИ ЛИЧНОСТИ

Крюкова Т.Л.
Кострома

Популярные на Западе в связи с когнитивной революцией в психологии проблемы стресса и копинга или преодоления, совладания (Moos,1976; Folkman, Lazarus,1984) становятся привлекательными и для российских исследователей (Л.И. Анцыферова, В.А. Бодров, Н.А. Русина и др.). Парадигма стресса и копинга, включающая множество моделей может и должна быть привлечена для объяснения трудностей и различий в адаптации личности и группы к переменам в обществе, развития социальной креативности в совладании с ситуациями жизненных трудностей. Совладающее со стрессом или копинг поведение, без сомнения, относится к малоизученным жизнетворческим дарованиям личности (Л.И. Анцыфе-

рова) или ее конструктивным силам (К.А. Абульханова), инициирующим направленную на мир и самого себя преобразующую деятельность субъекта. Данная проблематика слабо представлена в отечественных персонологических концепциях, невелика пока и экспериментальная база исследований.

На наш взгляд, психологическое совладание может рассматриваться как особый вид социального поведения личности, обеспечивающего, либо разрушающего ее здоровье и благополучие. Являясь целенаправленным социальным поведением, позволяющим человеку справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией адекватными личностным особенностям и ситуации способом через осознанные стратегии действий, совладание выступает как поведение субъекта. Именно эти «умения справляться с трудностями образуют фундамент стойкости субъекта, понимания себя самого» (А.В. Брушлинский, В.В. Знаков, 2002). Итогом такой ориентированной на действие или интрапсихической активности субъекта, может быть устранение трудности (стрессора), преобразование ситуации либо адаптация к ее требованиям.

Психологическое совладание или копинг — это комплекс когнитивных и аффективных действий, поступков человека, которые возникают как реакция на определенную проблему, на то, что вызывает беспокойство. Они являются попыткой человека восстановить внутреннее равновесие или устранить беспокойство. Итак, совладание опосредовано требованиями ситуации, «запускающей» копинг, и внутренней активностью субъекта, его отношением к ней, обусловленными системой его личностных смыслов и диспозиционной структурой. Западными исследователями установлено, что копинг — поведение — это личностно и ситуационно детерминированное явление (Endler, Zeidner, 1996). Некоторые авторы считают его похожим на эмоции динамическим процессом (Lazarus). Попытка разрешить трудную ситуацию, проблему, не обязательно заканчивается ее действительным разрешением и овладением (а, возможно, лишь приспособлением, смягчением, принятием ситуации). Субъект может также выдержать (вытерпеть) жесткие внешние и/или внутренние требования ситуации, порой превосходящие человеческие возможности и ресурсы. По мнению ряда авторов, психологическое совладание включает и те процессы и явления, которые мы называем защитами (defences), однако, этот вопрос остается дискуссионным.

Что же делает ситуацию, событие разрешимой, терпимой или тупиковой и невыносимой? Психологическое совладание, по своей природе, — явление как поведенческое, так и когнитивное: самим попыткам совладания всегда предшествует когнитивная оценка (ситуации,

ресурса, последствий). Роль когнитивного оценивания в совладании впервые была изучена Р. Лазарусом и его сотрудниками (Lazarus et al., 1970). Им удалось доказать, что копинг как процесс является динамичным явлением, соединяющим когнитивную и аффективную сферы, и зависящим от оценки субъектом собственных возможностей, особенностей ситуации и ее последствий. Лазарус выделяет три уровня когнитивного оценивания в процессе совладания.

1.Первичная когнитивная оценка — это то, что делает субъект, чтобы понять, насколько значима ситуация для его (ее) благополучия; какова ее потенциальная угроза, вред или польза (Lazarus, Folkman, 1984; Lazarus et al., 1986).

2. Вторичную когнитивную оценку субъект производит с точки зрения того, что он может сделать с (в) этой ситуацией, какими ресурсами владеет, хватит ли сил; возможно ли организовать ситуацию и руководить ею, разрешая проблему.

Если ситуация оценивается как разрешимая (ее можно изменить), субъект использует проблемно-фокусированные стратегии; если она оценивается как неразрешимая (ее невозможно изменить), с большей вероятностью прибегает к эмоционально-фокусированным стратегиям. Так, в исследовании Ptacek (1992) американские мужчины значимо чаще воспринимают и оценивают повседневные стрессовые ситуации как вызов их возможностям (challenge) и применяют проблемно-фокусированные стратегии, тогда как женщины чаще оценивают их как угрожающие и вредные, применяя эмоционально-фокусированный копинг. В нашем исследовании психологического совладания с семейными трудностями и у мужчин и у женщин преобладает проблемно-ориентированный копинг, однако, у женщин (жен) его выраженность значительно выше (Крюкова, Кобзева, 2001). В случае, если события не поддаются контролю (Compass, 1992) или прямое действие невозможно из-за внешних обстоятельств, индивид может прибегнуть к избегающему стилю копинга (Endler, Parker, 1990) или вовсе не совладать с ситуацией (несовладание как преобладающий стиль зафиксирован нами в исследовании молодых людей с зависимым от наркотиков поведением, 2001).

Согласно Лазарусу, уровень стрессогенности ситуации определяется характером взаимодействия (трансакцией) между человеком и ситуацией, то есть от того, как человек оценивает ситуацию, так он в ней и адаптируется. С этим связан третий вид когнитивной оценки в совладании.

3. Третичная оценка появляется тогда, когда человек оценивает эффективность исхода, результата собственных копинг-усилий, чтобы определить, сохранить или скорректировать последующий

курс действий. Таким образом, появилась формула, выражающая смысл процесса психологического совладания:

Совладание = факторы (Личность и индивидуальные характеристики + Ситуация и ее детерминанты + Восприятие и когнитивная оценка ситуации и собственных возможностей и эффективности действий).

Как видим, психологическое совладание, как и мышление, связано с системой целеполагающих действий, прогнозированием исхода процесса, творческим порождением новых выходов и решений трудной (проблемной) ситуации. Данный феномен изучается и как личностный, исследуются личностные предикторы совладания. В нем также как и в мышлении отражается некий потолок, предел человеческих возможностей — продуктивность/непродуктивность в контексте конкретной ситуации, адекватность/неадекватность решаемой задаче.

Конкретные интеллектуальные действия и операции входят в перечень стратегий психологического совладания. Среди них всегда выделяют анализ и обдумывание с учетом других точек зрения проблемы и способов ее решения, планирование, поиск информации и т.д. Они также являются непременными составляющими программ стресс-менеджмента, тренинга и психотерапии копинг-поведения : например, в виде коррекции иррациональных идей и смысловых установок (А. Эллис), позитивного толкования ситуации (Г. Томе), позитивного фокуса или позитивного объяснительного стиля.

Таким образом, когнитивное оценивание как составляющая психоло-гического совладания динамично, может развиваться, поддерживая и охраняя чувство самоценности и целостности субъекта с прошлым и антиципируемым будущим. Именно «...через работу ума, которая расширяет суженное пространство жизни: осмысление и переосмысление жизни...» (К.А. Абульханова,1998) совладание способствует сохранению и укреплению здоровья и психологического благополучия личности.

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ И РЕГУЛЯТИВНЫХ КОМПОНЕНТОВ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

Купцова Т.В.
Рязань

Как известно, мышление есть познавательная деятельность, характеризующаяся обобщенным и опосредствованным отражением действительности. А.В.Брушлинский, А.М.Матюшкин полагают,

что необходимость в мышлении возникает тогда, когда человек сталкивается с некоторыми новыми условиями, в которых он не может выполнить известные ему действия с помощью старых, прежних средств и способов, и он должен найти новый способ действий.

"Мышление исходит из проблемной ситуации, когда проблема сформулирована как задача, в которой отдельно зафиксировано данное и искомое, условия и требования (указание, что надо найти или определить), весь ход мышления определяется соотношением условий задачи и ее требований. В их соотнесении и заключается, говоря совсем общо, мыслительный процесс решения задачи" (С.Л.Рубинштейн).

Также и произвольность поведения предполагает соотнесение действий с требованиями ситуации, сопоставление полученного результата с запланированным, "данного" с "искомым", так как произвольность — это сознательное регулирование своего поведения и деятельности в соответствии с заданными образцами и правилами.

Одним из основных условий формирования произвольного поведения является развитие механизмов прогнозирования, предвосхищения (О.Г.Филимонова).

В то же время прогнозирование, предвосхищение рассматривается некоторыми авторами как характеристика мышления, познавательная способность (Дж.Брунер, А.В.Брушлинский, Л.А.Регуш, О.К.Тихомиров, С.Л.Рубинштейн).

Очевидно, что мыслительная и произвольная деятельность имеют единую природу и осуществляются по определенной схеме.

Как считают В.В.Давыдов, Рамирес Альфаро Беатрис и др., умение предвидеть искомый результат, предусмотреть последующие "шаги " своей деятельности обеспечивает успешное достижение цели, экономное и правильное решение задачи.

Однако нам представляется, что для успешного решения определенной задачи в дошкольном возрасте недостаточно развития только умения предвидеть, прогнозировать путь достижения искомого результата. Практика показывает, что ребенок не всегда может воспользоваться своим верным прогнозом и правильно спланированных действий бывает недостаточно для достижения цели, когда ребенок допускает ошибку в практических действиях, ее не замечает и, естественно, не исправляет. Поэтому для успешного достижения цели ребенку в дошкольном возрасте также необходимо развитие умения контролировать свою деятельность, т.е. умения соотнести полученный результат с заданными требованиями и при несоответствии — исправить ошибку.

По нашему мнению, достаточное развитие предвосхищающей функции при достижении определенной цели может нивелировать-

ся несформированным умением контролировать свою деятельность. И наоборот, недостаточное развитие механизма прогнозирования может в определенной степени компенсироваться сформированным умением адекватно соотносить полученный результат с заданными требованиями. Иначе говоря, если ребенок заранее не видит своих возможных ошибок, не "чувствует" верного варианта решения задачи, но в ходе работы замечает уже допущенные ошибки и может их исправить, то такой путь достижения цели не будет достаточно экономным во времени, но будет так же успешным. Поэтому нам представляется, что формирование контролирующей функции, так же как и планирующей, предвосхищающей, необходимо осуществлять для полноценного интеллектуального и произвольного развития ребенка.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что взаимосвязь интеллекта и произвольности в старшем дошкольном возрасте имеет два системообразующих фактора: предвосхищение, предвидение результата и планирование возможных путей достижения цели; соотнесение, сравнение полученного результата с запланированным, адекватная оценка своей деятельности.

САМОСОЗНАНИЕ ЛИЧНОСТИ И ПРОЦЕСС ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОЙ СТРЕССОВОЙ АДАПТАЦИИ

Лазебная Е.О., Зеленова М. Е.

Москва

Анализируя виды мыслительных задач, О.К. Тихомиров выделяет задачи, которые "...максимально связаны с самой мыслящей личностью, с ее существованием" (Тихомиров, 1984, с.201). Для характеристики процесса самопознания им вводится специальный термин — "Я-мышление" или "...процесс выработки человеком знаний о самом себе, которые образуют (или преобразуют) его "Я-концепцию", процесс осознавания, в котором человек как личность, индивид, индивидуальность является не только субъектом, но и объектом мышления" (Тихомиров, 1984).

Стрессогенные условия, в которых зачастую разворачивается системный процесс взаимодействия человека и окружающего мира, предъявляют особые требования как к осуществлению самого процесса "Я-мышления", так и к его результату — системе самопредставлений субъекта о собственной личности и об особенностях ее взаимодействия с окружающим миром. "Образ Я" как один из компонентов "Я-концепции" является важным регулятором ак-

тивности субъекта как непосредственно в стрессовой ситуации, так и в процессе преодоления негативных последствий переживания психологического стресса. Особый интерес в этом контексте представляют результаты изучения психологически травматического стрессогенного взаимодействия со средой. Такое взаимодействие связано с воздействием особых ситуативных факторов крайней, "травматической" интенсивности (угроза для жизни и/или физической целостности человека). Травматический психологический стресс, ломая сложившиеся к моменту травматизации структуры ментального опыта, уничтожает когнитивный оценочный барьер между воздействием внешней среды и эмоциональной и поведенческой реакцией на это воздействие, вследствие чего теряется способность и к адекватной интерпретации любой другой жизненной ситуации.

После воздействия травматического психологического стресса субъекту приходится фактически заново воссоздавать структуру самоотношения, самооценки и смысложизненных ориентаций личности. От успешности решения этой задачи в первую очередь зависит и успешность посттравматического адаптационного процесса в целом. При этом утрата способности к продуктивному "Я-мышлению", и, следовательно, к саморегуляции и когнитивному контролю за ситуацией — системообразующий фактор последующих нарушений на всех уровнях посттравматического адаптационного процесса.

В ходе первого отечественного лонгитюдного исследования особенностей посттравматической стрессовой адаптации (ПСА) у участников боевых действий в Афганистане, поддержанного грантом РГНФ № 00-06-00218а, нами было получено подтверждение тесной связи, существующей между успешностью ПСА и способностью субъекта к интеграции собственного травматического опыта в новые когнитивные структуры.

Так, анализ структуры смысложизненных ориентаций по шкале СЖО Д.А. Леонтьева в группах "адаптированных" и "дезадаптированных" ветеранов (группы A и D) позволил получить следующие результаты:

1. Ветераны войны в Афганистане, пережившие травматический психологический стресс в период участия в боевых действиях и сумевшие преодолеть его негативные последствия, по структуре смысложизненных ориентаций не отличаются от изоморфной по возрасту и полу группы, не имеющей боевого травматического опыта.

2. Были обнаружены статистически значимые различия между группами A и D по шкалам СЖО N2 ("процесс жизни или инте-

рес и эмоциональная насыщенность жизни"); СЖО N3 ("результативность жизни или удовлетворенность самореализацией") и N6 ("общий показатель осмысленности жизни"); а также различия на уровне статистически выраженной тенденции по шкале N5 ("локус контроля — жизнь или управляемость жизнью").

Изучение у тех же участников боевых действий структуры самоотношения по шкале "Методика исследования самоотношения" (МИС) и характера самовосприятия посредством универсального набора шкал семантического дифференциала (СД) показало, что:

1. "Адаптированные" ветераны характеризуются более позитивным отношением к своему "Я" по сравнению с "неадаптированными". У них отмечается более высокий уровень самоуважения и уверенности в себе, а также более низкий уровень "внутренней конфликтности" и "самообвинения". "Адаптированные" и "дезадаптированные" ветераны отличаются по такому важному показателю в структуре самооценки как вера в свои способности управлять своими эмоциями и переживаниями и организовывать свою деятельность (шкала МИС "саморуководство").

2. Различия в структуре самоотношения между группами "адаптированных" и "дезадаптированных" ветеранов отчетливо выступили по второму обобщенному фактору МИС — "аутосимпатия". На основании полученных нами данных, можно предположить, что глубинное чувство значимости собственной личности, принятие себя, своих поступков и желаний, в том числе и на бессознательном уровне способствует успешности посттравматической адаптации. Высокие значения шкал, входящих в третий фактор МИС — "самоуничижение" характерны для ветеранов, испытывающих затруднения в ходе процесса адаптации. 3. Сравнение подгрупп ветеранов, улучшивших и ухудшивших свой адаптационный статус, выявило значимые различия по шкале МИС №7 "самопривязанность". Данная шкала отражает "желание-нежелание" индивида меняться по отношению к наличному состоянию. Низкие баллы по шкале №7 у устойчиво дезадаптированных ветеранов свидетельствуют о ригидности их посттравматической "Я-концепции".

Кроме того, как показало наше исследование, тенденцию к повышению своего посттравматического адаптационного статуса обнаружили именно те индивиды из группы дезадаптантов, которые на разных этапах посттравматической стрессовой адаптации успешно решали задачи по нахождению новых жизненных смыслов и стремились к изменению, расширению и постоянному дополнению структуры самопредставлений, т. е. являлись подлинными субъектами своей жизни. (Брушлинский, 1996).

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОЧНИКОВ РАЗВИТИЯ МЫСЛИТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Морозова И.С.
Кемерово

Рассматривая мышление как непрерывное взаимодействие познающего, мыслящего субъекта с познаваемым объектом, мы опираемся на положение о взаимосвязи и взаимообусловленности всех явлений материального мира. Мышление есть процесс именно потому, что каждый шаг мышления, будучи обусловлен объектом, по-новому раскрывает объект, а изменение этого последнего в свою очередь необходимо обусловливает новый ход мышления; в силу этого мышление неизбежно, необходимо развертывается как процесс.

Источником развития процесса мышления является взаимодействие внешних и внутренних условий. В ходе непрерывного и изменяющегося взаимодействия внешнего и внутреннего возникают все новые, ранее вообще не существовавшие результаты, продукты, средства, способы осуществления процесса и другие детерминанты, которые сразу же включаются в процесс в качестве его новых внутренних условий.

Под внутренними условиями здесь должны пониматься не только процессы анализа, синтеза и т. д., не собственно составляющие мышления человека, а его потребности, установки и т. д. — внутренние условия в более широком смысле.

К объективным условиям относятся не зависимые от субъекта препятствия для достижения цели, например, сложность, требуемое время решения задачи и т. д. Помимо этого в состав условий необходимо включить широкий комплекс субъективных факторов, через которые преломляются и которые опосредствуют процессы понимания субъектом цели, ее принятия и определения способов ее достижения. Эти субъективные факторы представляют внутренние условия, в которых дана цель задачи. На наш взгляд, правомерна точка зрения, согласно которой, в зависимости от аспекта рассмотрения процесса фактор может выступать и как движущая сила, и как причина, и как условие. Так, если процесс рассматривать как функционирование личности, то фактор выступает в этом случае в виде условия протекания этого процесса. Если нас интересуют какие-то изменения в процессе, то факторы понимаются как причины этих изменений. Если же рассматривать процесс как развитие, то под фактором следует понимать его движущие силы. Исходя из такого понимания фактора, мы рассматриваем источники возник-

новения мыслительного процесса как факторы, порождающие и определяющие этот процесс.

В русле идей теории личности, раскрывающей единство деятельности и личности, влияние личностных факторов на процесс мышления оказывается непосредственно связанным с особенностями мотивационной сферы субъекта. Эта связь прослеживается при изучении влияния свойств личности на особенности мыслительного процесса, так как эти свойства являются отражением закрепленной системы доминирующих мотивов, формирующих направленность личности. Избирательность в использовании прошлого опыта оказывается связанной с направленностью личности, которая обусловливает оценку объектов и формирование критериев селекции прошлого опыта. Установки, позиции личности прямо отражают систему осознанных и неосознаваемых факторов, побуждающих или, напротив, тормозящих деятельность субъекта в достижении целей и обусловливаемых особенностями мотивации, регулирующей деятельность. Эмоции порождают и регулируют мыслительную деятельность, опосредуя соотношение потребностей и мотивов субъекта с ходом и результатами мышления.

Таким образом, именно мотивация выступает в качестве главного объекта исследования при реализации личностного подхода в исследовании мышления, его понимания как деятельности личности.

Деятельностная характеристика мотивационного плана психических процессов человека подчеркивается Е. В. Шороховой, которая отмечает, что «психический процесс при таком подходе выступает не как изолированная функция, а как деятельность, направленная на решение определенной задачи, включающая отношение, как к самой задаче, так и к ситуации, в которой осуществляется это решение».

В своем исследовании мы придерживаемся позиции В.Г. Леонтьева, согласно которой мотив выступает такой мотивационной формой, в которой воплощены личностная значимость, смысл, эмоциональное переживание смысла, осознания ценности принятого решения. В соответствии с таким пониманием мотивационного компонента деятельности субъекта в нашем экспериментальном исследовании мыслительная деятельность организовывалась как средство достижения некоторых целей, диктуемых требованиями ситуации и превращающихся в мотив, побуждающий испытуемых к решению задач. Данные корреляционного анализа подтверждают тесную положительную связь между уровнем развития мотивации и продуктивностью мыслительного процесса: чем более высок уровень мотивации, чем выше динамичность развитие, тем более успешна мыслительная деятельность.

Теоретический и экспериментальный анализ проблемы взаимосвязи мотивации и мышления показывает, что основные закономерности мыслительной деятельности человека не могут быть поняты и изучены при разделении операционального и мотивационного аспектов ее изучения, при отрыве мышления от широкой, многозначной системы всех жизненных человеческих отношений.

Основным позитивным положением, раскрывающимся при изучении роли мотивации в мышлении, является не только признание мотивов в качестве динамического фактора, побуждающего к осуществлению мыслительной деятельности, но и включение мотивов в саму структуру мышления.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА СУБЪЕКТИВНОЙ ОБУСЛОВЛЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПОЗНАНИЯ

Мукашева А.К.
Владимир

Для становления и развития новой отрасли психологической науки — социального познания (Андреева Г.М., 1997) — принципиально важными выступают труды отечественных и зарубежных психологов о мышлении, в частности, А.В. Брушлинского и О.К. Тихомирова. Эта новая отрасль психологии изучает, как обыденный человек ("наивный ученый") познает себя, других людей и социальные события; какими психологическими средствами он пользуется при этом; и почему он, говоря словами М. К. Мамардашвили, "чаще всего оказывается в ловушке собственного мышления" (Мамардашвили М.К., 1997).

А.В. Брушлинский, ученик и последователь С.Л. Рубинштейна, подчеркнул, что в психологии "принципиально невозможно абстрагироваться (хотя бы только в начале анализа) от субъекта, от человека, от внутренних, специфических условий его деятельности..." (Брушлинский А.В. ,1970). О.К. Тихомиров выявил, что при значительной разработанности проблемы мышления "не изучается субъективная обусловленность познания, не анализируется смыслообразование, целеобразование, эмоционально-мотивационная регуляция познания..." (Тихомиров О.К. ,1986).

В зарубежной психологии субъективная обусловленность подтверждается экспериментально, в частности, в эксперименте Г. Ридера "Эффект ссылки на себя". Эффект ссылки на себя — это тенденция индивида эффективно обрабатывать и хорошо запоминать информацию, относящуюся к самому индивиду. Когда инфор-

мация, поступающая извне, затрагивает "Я-схему" субъекта (один из механизмов социального познания), он хорошо запоминает эту информацию.

Эффект ссылки на себя заметен в обыденной жизни: через несколько дней после разговора с человеком люди могут забыть многое, что он сказал об обыденных вещах, но они не забудут то, что он говорил о них. По этому поводу Д. Майерс пишет: "Когда мы думаем о чем-то в связи с собой, мы запоминаем это лучше" (Майерс Д.Г., 1997).

Поскольку эффект ссылки на себя в основном принят людьми интуитивно, мы поставили перед собой задачу более глубокого его изучения в экспериментальной работе со студентами музыкально-педагогического факультета ВГПУ.

Эффект ссылки на себя приобретает особое значение в формировании социального познания людей, поскольку он иллюстрирует существенный жизненный факт: люди конструируют свою психическую реальность в зависимости от того, думают ли они о себе в ней.

Цель настоящего эксперимента: определить, насколько велико влияние ссылки на себя в процессе обработки информации человеком при чтении отрывка прозы в сравнении с другими ссылками: со ссылкой на другого, с лингвистической ссылкой, а также по сравнению с обработкой указанной информации людьми, находящимися в условиях контрольной группы, т.е. вообще без ссылки. Впервые этот эксперимент был проведен в 1987 г. в Иллинойском университете Г.Д. Ридером и др. (Reeder G.D., McCormick C.B., Esselman E.D., 1987) и адаптирован нами по разрешению авторов эксперимента.

Основная гипотеза: предполагается, что обработка информации со ссылкой на себя произведет наилучшее (более полное по содержанию, объему и точности) усвоение отрывка прозы по сравнению с другими вариантами обработки информации.

Испытуемые: 64 студента I курса.

Материалы и оборудование: стимульный материал состоял из четырех тематически оформленных, законченных отрывков прозы. Первый описывает творческую личность, второй посвящен описанию независимого человека, третий повествует об экстраверте, четвертый рассказывает о честолюбивой личности.

Ориентация обработки информации. Перед чтением отрывков прозаического текста испытуемых ориентировали на определенную обработку информации, по существу, давали им установки. Отрывки прозы, порядок их представления и ориентации на определенную обработку информации находились в условиях контрба-

лансировки, создавая 16 различных текстовых условий. Методом латинского квадрата, испытуемые были поделены на 16 групп, по 4 человека в каждой. В произвольном порядке они были распределены в различные группы, получив различные установки (ориентации) на прочтение различных отрывков.

Основное задание в эксперименте, о чем испытуемым заранее не сообщали, это — вспомнить содержание отрывков в конце эксперимента и записать их.

Ход эксперимента. Ознакомив испытуемых с условиями эксперимента, им вручили стимульные материалы (по одному на группу из 4-х человек), которые включали: отрывки для чтения, установки (ориентации на определенную обработку информации), проверочные вопросы, математические отвлекающие задания. Испытуемые проходили процедуру эксперимента одновременно. Экспериментатор давал инструкцию, сигналы о начале и завершении действий испытуемых. Испытуемые читали первый отрывок три раза. По окончании чтения им было сказано перевернуть страницу и ответить на вопрос об ориентации обработки информации и на проверочный вопрос. Затем испытуемые получили свое первое отвлекающее задание. Этот паттерн повторялся в течение всего эксперимента. После последнего отвлекающего задания испытуемые, совершенно неожиданно для себя, получили задание воспроизвести по памяти письменно первый отрывок. На это потребовалось 6 минут. Сразу же по истечении этого времени следует задание воспроизвести таким же образом второй, третий и четвертый отрывки. На воспроизведение каждого также отводилось по 6 минут. Испытуемым не сообщали, сколько времени отводится на воспроизведение отрывков, чтобы не вызывать у них волнения и беспокойства в связи с поспешностью.

В результате эксперимента было установлено, что наиболее полное воспоминание прочитанного отмечалось в тех случаях, когда испытуемые читали отрывки прозы, соотнося их мысленно со своей личностью (условие ссылки на себя). Затем в убывающей последовательности следуют условия ссылки на другого, на контрольное чтение и на лингвистическую ссылку. Таким образом, была подтверждена гипотеза, что в условиях ссылки на себя люди лучше усваивают информацию, потому что она субъективно окрашена.

Выводы: 1) в эксперименте создавался определенный контекст запоминания: испытуемые получали ориентацию на обработку информации. При этом оказалось, что студенты запомнили лучше материал, имеющий ориентацию на их собственные Я-схемы; 2) следовательно, запоминание материала происходит в соответствии с Я-схемами людей.

АКТИВИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ В ГИПНОЗЕ

Насиновская Е.Е.
Москва

Различая понятия "деятельность" и "процесс", О.К. Тихомиров понимал процессы как составляющие деятельность, как ее этапы или звенья. Деятельность реализуется параллельными процессами, происходящими на разных уровнях, взаимодействующих между собой. Традиционно выделяются два основных уровня психической регуляции деятельности, соответствующие двум формам психического отражения (осознанного и бессознательного).

"Хорошо известно, что психологическая установка, а иногда и мотив относятся к сфере бессознательной психической деятельности. Следовательно, бессознательное вносит свой существенный вклад в эвристическую организацию поиска у человека. Известно также, что и эмоциональные переживания, в том числе возникающие в ходе интеллектуальной деятельности, могут не соотноситься с конкретными объектом и в этом смысле оставаться неосознанными. Систематические экспериментальные исследования так называемых интеллектуальных эмоций выявили большую роль неконкретизированных эмоциональных предвосхищений в процессах решения сложных задач, которые выступают как необходимое условие этих решений, а иногда и как первый этап возникновения решений, получающих затем словесно-логическое оформление. Возможно также возникновение конфликтных отношений между эмоциональными и вербальными оценками" (Тихомиров О.К., 1978).

Необходимость изучения неосознаваемых процессов вызвала интерес к гипнозу как особому состоянию сознания, а также уникальному экспериментальному методу, позволяющему моделировать разнообразные ситуации и психические феномены. В 70-х годах XX века на факультете психологии МГУ проводились исследования с использованием гипнотических техник. Эти исследования велись в двух самостоятельных направлениях. Первое направление исследований разрабатывалось в группе, руководимой О.В. Овчинниковой. Гипноз использовался как метод изучения смысловой (мотивационно-эмоциональной) сферы личности (Авдеева Н.Н., Насиновская Е.Е., Овчинникова О.В., Перес Р.Л., 1971; Овчинникова О.В., Насиновская Е.Е., Иткин Н.Г., 1989). Создана методика косвенных постгипнотических внушений (КПВ), призванная диагностировать смысловые образования личности и изучать динамику их проявлений.

В научной группе, руководимой О.К. Тихомировым, были предприняты исследования, посвященные влиянию гипнотического состояния на познавательные процессы и изучению возможностей мобилизации творческого потенциала личности в гипнозе. В опытах принял участие известный гипнолог и психотерапевт В.Л. Райков, который, начиная с 60-х годов, занимался развитием творческих способностей в гипнозе и разработал методику активного сомнамбулизма с внушением образа великого человека (1968, 1970). Проведен цикл исследований, направленных на изучение возможностей активизации и управления мышлением в гипнозе (Тихомиров О.К., Райков В.Л., Березанская Н.Б., 1975; Тихомиров О.К., 1984). Получили также известность совместные работы О.К. Тихомирова и В.Л. Райкова по возрастной регрессии вплоть до периода новорожденности, подтвердившие реальность феномена гипноза (1978) и работа по развитию эйдетических способностей в гипнозе, представленная в 1976 году на Международном конгрессе по гипнозу и психосоматической медицине в Филадельфии.

Специфика исследований с применением гипноза заставляет обратиться к анализу феноменологии и механизмов особых состояний сознания, наблюдаемых при процедурах гипнотизирования.

Показательным является тот факт, что гипноз активизирует творческие способности разного рода: шахматные, музыкальные, артистические, к изобразительному искусству и другие. Наблюдается снятие барьеров, раскрепощение, повышение уверенности и общего уровня исполнения. При тестировании психологическими методиками диагностируются индикаторы креативности: оригинальность ответов, образная и семантическая гибкость и т.п.

Важнейшею особенностью гипнотического состояния является наличие так называемой трансовой логики, позволяющей принимать в качестве подлинной реальности ситуации и причинно-следственные связи, которые при обычном состоянии сознания воспринимаются критически. Весь корпус фактов свидетельствует о том, что в гипнотическом состоянии при понижении уровня критического мышления сохраняется и даже обостряется возможность для творческих проявлений личности. В работах, посвященных изучению феноменологи и механизмов измененных состояний сознания, продемонстрирована трансформация познавательной деятельности в ИСС и переход к иному типу категоризации сознания (В.Ф. Петренко, В.В. Кучеренко, А.В. Россохин). Дальнейший теоретический анализ приводит к выводу о единой природе целого ряда состояний сознания, которые носят название измененных, особых, медитативных, трансовых или гипноидных. В последнее

время, под влиянием подхода американского психотерапевта и гипнолога Милтона Эриксона, а также представителей так называемого Нового гипноза, наиболее употребительным термином в практике суггестивных воздействий стал термин "транс" (трансовые состояния, наведение транса). При этом внешние признаки трансовых состояний и способ их индукции воспроизводят феноменологию и приемы гипноза.

Хотя представители эриксоновского подхода, а вслед за ними и последователи нейролингвистического программирования, ассимилировавшие достижения недирективного гипноза М. Эриксона, помогают в решении личных проблем клиентов, вскрытые ими механизмы имеют отношение к решению как личностных, так и когнитивных задач.

Одним из главных механизмов, описанных представителями суггестивного подхода, является механизм запуска в трансовом состоянии процессов бессознательного поиска. При этом чем большее доверие будет оказано творческим возможностям бессознательного, тем больше вероятность позитивного результата при решении проблемы. Таким образом, выявляются общие механизмы при решении проблемных ситуаций, связанных с разрешением личностных конфликтов и решением интеллектуальных задач. Мыслящая личность, решая свои жизненные проблемы, порожденные фрустрацией различных потребностей, опирается на те же закономерности мышления, пользуется теми же интеллектуальными действиями и операциями, что и при решении интеллектуальных задач, которое мотивировано преимущественно познавательной потребностью. Инсайт (понимание), или нахождение функционального решения в дункеровских головоломках, по механизму идентичен инсайту в процессах разрешения личностных конфликтов. В связи с этим уместно привести цитату О.К. Тихомирова о мыслящей личности: "В психологии термином "личность" часто обозначаются разные реальности, но каждая из них, безусловно, включает в себя мышление личности. Так, существует мнение, что собственно о субъекте как личности можно говорить лишь тогда, когда он достигает такого уровня развития, на котором способен управлять собственными потребностно-мотивационными состояниями. Мышление включается в этот процесс как опосредованное познание собственных состояний и как процесс разработки целей и средств самого управления. Жизненная функция самосознания заключается в самоуправлении поведением личности. Это полностью относится и к мышлению" (Тихомиров О.К., 1984).

Исследования мотивации личности и исследования мышления (в том числе с использованием гипнотических моделей) взаимодополняют друг друга.

ПРОГРАММА ИССЛЕДОВАНИЯ ВЛИЯНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ НА ФОРМАЛЬНО-ДИНАМИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ МЫШЛЕНИЯ

Недашковский В.Н.
Москва

В проводимых ранее исследованиях, побочным продуктом оказались интересные результаты о связи черт личности с процессами мышления и восприятия. Эти данные позволяют говорить о перспективности дальнейших исследований в данном направлении. Исследование связей черт личности и процессов мышления имеет большую ценность для практического психолога, так как расширяет возможности их коррекции. На данный момент, психотерапия процессов мышления имеет очень скудный арсенал методик и методов. В основном это различные тренинги, в своей методологии аналогичные спортивным методикам. Более интересные и перспективные в коррекционном плане находки существуют в нейролингвистическом психотерапевтическом подходе но, возможности их так же пока не большие.

Связи личностных черт и процессов мышления были обнаружены в работе проводимой по адаптации и модификации опросника Дж. Олдхэма и Луи Морриса "автопортрет личности". Данный опросник является современной версией опросника MMPI. То есть, обе методики пытаются измерять одни и те же феномены. Тем не менее, методики существенно различаются — у Олдхэма больше шкал — 14, шкалы имеют другие диагностические показатели (на основе DSM-III-r), принципы создания методик так же различаются.

Работа по адаптации методики включала в себя анализ конструктной валидности, отражающей степень репрезентации исследуемого психологического конструкта в результатах диагностики и содержательной валидности, характеризующей степень репрезентативности содержания заданий теста, измеряемой области психических свойств. Содержательно, работа по адаптации, проявлялась в анализе процессов мышления, эмоциональной и сферы желаний у людей имеющих различные акцентуации характера и расстройства характера. Респондентами являлись люди, обратившиеся к психологу за помощью. Работа продолжалась в течение трех лет и

охватила более двухсот человек. На одного человек затрачивалось от двух до десяти часов консультационной работы. Научными методами данной работа являлись — включенное наблюдение и формирующий эксперимент. Включенное наблюдение проводилось по стандартной для всех респондентов программе оцениваемых параметров. Наблюдение осуществлялось при помощи процессов рефлексии у респондентов и эмпатии у психолога с последующим сопоставлением данных. Данная программа содержала четыре группы параметров относящиеся к сфере мышления оцениваемых психологом и респондентом. Первая группа содержала характеристики представлений у респондента: ясность-туманность содержания мыслей, упорядоченность-хаотичность логических связей, твердость-мягкость убеждений. Другая группа оценивала особенности фона сферы мышления: светлость-- темнота, яркость-тусклость, контрастность-расплывчатость, насыщенность-пустынность внутреннего пространства представлениями и образами. Третья группа оценивала особенности динамики процессов мышления: устойчивость-изменчивость процессов мышления, наличие-отсутствие течения мыслей, быстрое-медленное, целенаправленное-разнонаправленное-хаотичное течение. Четвертая группа содержала параметры внутренних образов: размер, величина, форма (плоский, объемный), детализированность, сложность-простота, положение во внутреннем пространстве.

Восприятие оценивалось по следующим параметрам: наличие-отсутствие концентрации, сосредоточенность-рассеянность, особенности фокусирования.

Процедура состояла в следующем: проводилась диагностика личностных особенностей далее подробно расспрашивались о внутренних процессах в мышлении, эмоциональной сфере, желаниях и телесных ощущениях. При этом психолог старался идентифицироваться с личностью респондента, уточняя у него особенности его внутреннего мира и совместно оценивая степень идентичности.

Предварительные результаты не являются надежными и достоверными данными, но в целях прояснения перспектив исследования хотелось обратить внимание на некоторые явления.

1. Люди, жалующиеся на ухудшение эффективности мышления обнаруживают изменение формально-динамических процессов мышления. Сразу нужно оговорить, тот факт, что эти люди имеют тяжелые личностные расстройства, могут находиться в пограничном состоянии. В общем можно сказать, что часто они "сходят с ума". Эти изменения проявляются в таких показателях как: увеличение туманности внутреннего фона, чрезмерное увеличение или

наоборот прекращение движения мыслей и главное — потеря упорядоченности представлений, хаотичность структуры и связей, образно, это можно описать как разрушенную смерчем библиотеку. В таких состояниях люди не могли провести качественный анализ своей жизненной ситуации или своих отношений с другими людьми. Люди делали неадекватные умозаключения и принимали неадекватные решения и такого же характера действия.

2. Люди, жалующиеся на ухудшения эффективности мышления имели, как правило, два процесса негативно влияющих на мышление — сильный дистресс выражающийся в чрезмерном психическом возбуждении, чрезмерной интенсивности негативных эмоций и спазматическую реакцию сдержанности приводящую к ступору в мышлении.

Дистресс является чрезмерным выражениям стресса, который по своей сути является реакцией мобилизации ресурсов для борьбы с чем-либо и, как правило, возникает в ситуациях угрозы основным личностным ценностям. Например, нарциссичные личности впадают в стресс в ситуациях унижения, зависимые личности в ситуации разрыва близких отношений, истероидные в ситуации фрустрации потребности во внимании и т.д. Спазматические реакции, для многих людей, так же являются составляющей частью стрессовой реакции, но их природа связана с чрезмерной реакций самоконтроля, сдерживания себя, своих эмоций, желаний, течения мыслей. Спазматические реакции являются следствием скрытой или явной стеснительности, тревожности или ананкастности личности. Обобщая, можно сказать, что обнаружена следующая связь — нарушения эффективности мышления — дистресс — ошибочная иерархия ценностей и ошибочные представления.

3. В более частных моментах хотелось бы обратить внимание на связь некоторых черт личности и процессов мышления. Такие черты личности как психическая неустойчивость (лабильность) и чрезмерная активность (маниакальность) усиливают реакцию дистресса и поэтому, хаотичность и разно направленность течения мыслей часто проявляется у людей имеющих расстройство личности по этому типу. Дистресс приводит к прекращению течения мыслей у людей, имеющих такую личностную черту как ананкастность. Выраженность такой черты как тревожность (психастеничность) в ситуациях общения сопровождается не только остановкой течения мыслей но пустотой внутреннего пространства. Представления, образы, эмоции и желания исчезают или становятся недоступны для восприятия. Наличие пика по такой черте как пассивная агрессивность (лень) сопровождается туманностью внутренне-

го фона, расплывчатостью, нечеткостью внутренних объектов. Наличие такой черты как антисоциальность сопровождается частыми так называемыми "соскальзываниями" т.е. разрывами логических связей.

4. Отдельно следует сказать о связи нарушений восприятия и личностных черт. На восприятие негативно влияют в основном пять негативных черт личности — психическая неустойчивость, шизоидность, тревожность (психастеничность), антисоциальность, чрезмерная активность (маниакальность). Большинство из них усиливают эмоциональный "шторм", что затрудняет концентрацию внимания. Шизоидность сопровождается блокированием восприятия, неким аналогом состояний "комы", но в психологическом проявлении.

НАРУШЕНИЯ МЫШЛЕНИЯ И ПРОЦЕССА ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЯ ПРИ СИНДРОМЕ НАВЯЗЧИВЫХ СОМНЕНИЙ (НС)

Островская Л.Д.
Москва

Известно, что в основе нарушений мышления может лежать не только первичный когнитивный дефицит (например, при органическом поражении), но и эмоционально-личностный аспект. Моделью подобного искажения мыслительной деятельности и процесса принятия решения может послужить синдром навязчивых сомнений (НС), проявляющийся сомнениями в выполнении привычных действий, тревожными размышлениями и нерешительностью. Указанные качества традиционно считаются характерными для психастенической (ананкастной) личности, сочетающей в себе повышенную тревожность и обостренное чувство ответственности.

Клинико-психологическое исследование проводилось на базе Отдела по изучению пограничной психической патологии и психосоматических расстройств НЦПЗ РАМН. Основную выборку составили 48 больных с расстройствами обсессивно-фобического круга, в картине болезни которых доминировали навязчивые сомнения (22м, 26ж, ср.возр. 35.4 лет). В группу контроля вошли 22 здоровых испытуемых, соответствовавших больным с НС по основным демографическим параметрам.

Целью исследования являлось выявление психологических механизмов формирования феномена НС. В задачи входила оценка специфики протекания когнитивных процессов и анализ личностной структуры пациентов. Гипотеза исследования: нарушения мыслительной деятельности и процесса принятия решения у больных с НС

обусловлены расстройством личности. Методы: Экспериментальная методика оценки эффективности запоминания действий со стимулами. Результаты выполнения оценивались по схеме "платежной матрицы", но задача испытуемого состояла не в различении сигнала на фоне шума, а в распознавании ранее предъявлявшегося стимула среди незнакомых. Это дало возможность рассматривать эксперимент как модель процесса принятия решения. Для оценки личностной структуры использовался сокращенный вариант Опросника структуры характера и темперамента Клонинжера (TCI-140). С пациентами проводилась также предварительная клиническая беседа и краткое патопсихологическое обследование с целью выявления и отсева лиц с грубыми когнитивными нарушениями.

Анализ результатов эксперимента показывает, что пациенты с НС, по сравнению с контролем, используют завышенный (излишне строгий) критерий принятия решения, то есть фактически стратегию избегания риска. Это проявляется накоплением ошибок на неузнавание старого стимула ("промахов"), при малом количестве ошибок по типу "ложной тревоги". По данным самоотчетов, уверенность в собственной способности к запоминанию у больных с НС снижена. Для достижения чувства уверенности им требуется достаточно высокий уровень яркости воспоминаний. Если этот уровень не достигнут, больные, во избежание дальнейших колебаний, отвечают отрицательно. Та же тенденция к избеганию риска прослеживается по результатам тестирования с помощью опросника Клонинжера. На групповом профиле больных с НС снижение показателей по шкале *Поиск нового* сочетается с пиком по шкале *Избегание опасности*. Подобная конфигурация подтверждает наличие психологических характеристик, присущих "тревожному" личностному кластеру (по DSM-IV): склонность к преувеличению возможной опасности и негативному видению будущего. В то же время, снижение показателей по шкале *Самостоятельность* является признаком недостаточной личностной зрелости больных с НС.

В эксперименте искажение процесса принятия решения проявляется упрощением его алгоритма. При предъявлении каждого стимула ответ сводится к стереотипному акту, что дает больному возможность быстро пройти тестирование и "не застревать" на колебаниях по поводу того, видел он раньше предъявленный стимул, или нет. Хотя продуктивность припоминания при этом остается невысокой, использование подобной стратегии помогает пациенту справиться с тревогой и ускорить принятие решения.

В реальной ситуации принятия решения подобные пациенты также стремятся предельно минимизировать возможный риск.

Навязчивое стремление больных с НС «вычислить» оптимальную линию поведения выливается в привлечение к процессу анализа большого количества малозначимых деталей, что создает информационную перегрузку. Необходимость все же принять какое-то решение в сочетании с ощущением собственной несостоятельности усиливает тревогу и еще более дезорганизует деятельность пациента. Многократно перебирая в уме все аспекты ситуации, он оказывается не в состоянии, отсеяв несущественное, завершить предварительный анализ и перейти к следующей стадии принятия решения. Таким образом, мыслительная деятельность пациента принимает форму «умственной жвачки» — непрерывно возобновляющихся, «идущих по кругу» бесплодных размышлений, направленных на рассмотрение всех сторон дела.

В то же время, необходимо подчеркнуть, что речь идет лишь о тех пациентах, у которых не было выявлено грубых когнитивных нарушений на этапе предварительного отбора. Большинство больных с НС, (78 %) на момент обследования сохраняли социальный статус, а по выходе из стационара возвращались на работу, продолжали обучение в вузе, то есть, в целом оставались интеллектуально сохранны.

По данным клинических наблюдений, у пациентов с синдромом навязчивых сомнений, в преморбиде отмечаются черты обсессивных, избегающих или зависимых личностей, что подтверждается и результатами опросника Клонинжера. Иными словами, описанный синдром может быть рассмотрен как состояние декомпенсации у личности, исходно склонной к сомнениям и нерешительности, а характерные нарушения мыслительной деятельности являются составной частью симптомокомплекса тревожной депрессии и носит функциональный характер.

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ МЫШЛЕНИЯ И ЛИЧНОСТИ БОЛЬНЫХ-ЛИКВИДАТОРОВ АВАРИИ НА ЧАЭС

Рамендик Д.М.
Москва

После аварии на Чернобыльской атомной электростанции прошло 17 лет, но многие участники ликвидации последствий этой аварии являются инвалидами и периодически проходят лечение в психиатрической клинике, (в частности — в специальном отделении НИИ Психиатрии МЗ РФ, на базе которого выполнена данная работа при участии докторов медицинских наук Краснова В.В. и Юркина М.М. и доктора биологических наук Мельниковой Т.С.). Как

правило, эти больные жалуются на головные боли, общее ухудшение состояния и снижение памяти, иногда — внимания. На проблемы с интеллектом, мышлением они обычно не жалуются. Им ставится диагноз "неспецифические вегетативные и аффективные отклонения". Вероятно, это состояние является следствием воздействия не только физических факторов радиации, но и в не меньшей степени, следствием психологических факторов стресса.

Имеется множество работ, в которых показаны изменения познавательных процессов у больных — ликвидаторов аварии на ЧАЭС. Состояние и субъективную оценку памяти мы рассматривали как важный индикатор, отражающий функционирование всей системы нервно-психической адаптации, поскольку известно, что общая психическая дезадаптация может переживаться человеком как недостаток памяти. С другой стороны, больной может найти способы компенсации пострадавшего вида памяти за счет других и благодаря такой компенсации способен адаптироваться в быту и профессиональной деятельности.

Цель настоящей работы состояла в том, чтобы показать связь между состоянием познавательных процессов (мышления и памяти) и интегральным свойством личности — жизненной позицией человека.

В исследовании принимали участие 35 больных — ликвидаторов аварии на ЧАЭС — мужчин в возрасте от 37 до 50 лет со средним и средним специальным образованием, и, в качестве контрольной группы, 20 практически здоровых людей того пола, возраста и уровня образования. Мы использовали: запоминание и немедленное воспроизведение списка из 12 слов — для измерения непосредственной памяти; метод "пиктограмм" — для исследования опосредованной памяти и особенностей мышления; клиническую беседу и "свободный рисунок" — для выявления личностных особенностей и жизненной позиции. Статистическая обработка данных проводилась на ПК с помощью статистического пакета STADIA.

Качественный анализ "пиктограмм" показал, что имеется связь между особенностями рисунков, которые отражают свойства мышления и личности человека и объемом воспроизведения. Все наши больные рисовали конкретные, довольно стандартные простые рисунки. Фигуры людей были упрощены, прорисованная одежда на них, как правило, отсутствовала. Это указывает на преобладание конкретного мышления, его комформность, даже банальность. Мышление не имеет заметной эмоциональной окраски. Контакты с другими людьми развиты довольно слабо. По другим особенностям рисунка наши больные разделились на 2 группы:

20 человек. Эти больные с сохранной опосредованной памятью воспроизводили в среднем 8,6 понятия по пиктограммам (от 5 до 11), У 12 человек непосредственная память также не пострадала — они воспроизводили в среднем 6,2 слова из списка. Эти результаты не отличались от данных контрольной группы. 8 человек воспроизводили в среднем 3,5 слова, что достоверно меньше, чем контрольная группа. Пиктограммы всех 20 человек этой группы представляли собой средние или крупные рисунки, расположенные, главным образом, горизонтальными рядами (у 3 человек — более хаотично). На рисунках 14 больных были изображены человеческие лица, которые, не смотря на упрощенный рисунок, отображали положительные эмоции. У 5 больных встречались изображения фигур людей "из палочек".

Такой характер рисунков указывает на четкость мышления и его достаточный объем и хорошую организацию. Больные проявляют интерес к другим людям, у них есть заинтересованность, хотя и не совсем достаточная, к контактам с людьми и адаптации к ним. Реакции на внешние события, в основном, уравновешенные

15 человек. Больные с дефектами памяти, они воспроизводили в среднем 4 пиктограммы и столько же слов из списка, что достоверно меньше, чем контрольная группа. Рисунки их пиктограмм были мельче и проще, чем у больных первой группы, только у 2 человек они имели средний размер. Изображения людей встречались реже, 5 раз встречались примитивные фигурки в виде "жучков" — тело-овал с палочками вместо рук и ног и голова — кружок без черт лица и 6 раз были нарисованы лица как овалы с точками вместо деталей. Рисунки располагались строго в ряд вдоль верхнего края листа или строго в столбик вдоль левого края.

Не только память, но и мышление этих больных отличалось от первой группы: оно было более примитивным, могло иметь неадекватный объем. Эти люди мало внимания уделяли контактам с другими людьми, опасались этих контактов и плохо могли к ним адаптироваться. Вероятно, они испытывали психическое напряжение, находились в подавленном состоянии, имели неустойчивую самооценку.

Анализ "свободных рисунков" также подтвердил различия между больными двух групп. Больные 1 группы рисовали работающие машины, "обитаемые" дома, живые растения и т.п. Больные 2 группы рисовали машины, не способные двигаться, искаженные дома, сухие сломанные растения и т.п.

Характер этих рисунков, а также данные клинических бесед показывали, больные 1 группы занимали активную жизненную

позицию, не избегали контактов. Они искали способы компенсации своих дефектов, в частности, часть больных смогла скомпенсировать дефект непосредственной памяти за счет опосредованной. Больные 2 группы занимали пассивную жизненную позицию. Они концентрировали внимание на дефекте, а не на способе его компенсации, избегали контактов с людьми. В результате дефекты мышления и памяти усугублялись.

Таким образом, показана тесная связь мышления и памяти с личностными особенностями.

Работа выполнена при поддержке РГНФ, грант № 02-06-00179а

СУЕВЕРИЯ КАК ПРОДУКТ МИФОЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Саенко Ю.В.
Таганрог

Суеверия тесно связаны по своему происхождению с мифологическим мышлением, доминирующим в массовом сознании на ранних этапах развития человечества. Мифологическое мышление предполагает веру человека в собственную способность повлиять на явления внешнего мира сверхъестественным образом. При этом субъект мифологического мышления убежден в том, что его мысли, слова и действия вызывают эффекты, которые не могут быть объяснены обычной причинно-следственной логикой. Суеверие рассматривается как установка на понимание явлений окружающего мира как связанных между собой причинно-следственными связями при объективном отсутствии зависимостей между ними. Причинно-следственные отношения подменяются отношениями временной последовательности. Суеверная установка выступает как результат мифологического мыслительного процесса.

Мифологическое мышление по основным своим параметрам может быть противопоставлено мышлению рационально-логическому, научному. Так, и само мифологическое мышление и суеверные представления могут быть охарактеризованы как обладающие: минимальной индивидуализированностью и максимальной выраженностью чувства "Мы", минимальной рефлексивностью, максимальной внушаемостью и реактивностью, детерминированностью внешними воздействиями и внешним контролем, минимальной субъектностью. В случае доминирования мифологического мышления над мышлением рациональным сознание направлено не на себя, а на внешнее по отношению к человеку; внутренний мир не осознается или мало осознается. В мифологическом мышлении нет четкой границы, разделяющей реальность и кажущиеся образы. Мир вообра-

жаемый в сознании суеверного человека сливается в единое целое с миром воспринимаемым. Мифологическое мышление отличается крайней выраженностью образности, наглядности, погруженности в практическую деятельность, а также допонятийностью. Характеризуется также отсутствием обратимости. Обобщает не существенные признаки предметов, а лишь наглядно воспринимаемые.

Мифологическое мышление и его проявления в виде суеверий, конкретизирующихся в приметах, заговорах, магических ритуалах, знахарстве, амулетах и т.п., зародившиеся в палеолитической эпохе, устойчиво сохраняются на протяжении тысячелетий, в том числе и в сознании наших современников. Мифологическому мышлению свойственны уважение и непоколебимая вера в традиции предков, отсутствие критики по отношению к ним, столь характерных для научного мышления, подвергающего знания прошлого сомнению. Мифологическое мышление и его продукты опираются на веру и не нуждаются в доказательствах и обоснованиях.

Можно выделить следующие мотивы, побуждающие на современном этапе развития общества обращаться к суеверным представлениям. Во-первых, это мотивы безопасности, отражающие потребность человека чувствовать себя защищенным, не испытывать страх и неудачи. Мотивы безопасности включают в себя мотивы избегания неудачи и мотивы стабилизации эмоционально-личностной сферы. К мотивам избегания неудачи относится желание предотвратить возможные препятствия, затруднения в жизни, неприятности. Мотивы стабилизации (например, стремление к достижению уверенности в положительном исходе важного дела, в своих возможностях) способствуют регуляции и поддержке как эмоциональной сферы человека, так и его самосознания. Мотивы достижения успеха и самоутверждения включают в себя стремление к изменению своего будущего в лучшую сторону. Познавательные мотивы мифологического мышления подразумевают желание понять настоящее и предвидеть будущее. Наличие социальных побуждений к суеверному поведению означает следование приметам по традиции. В случае атрибутивного мотива пользование приметами предоставляет человеку возможность переложить в случае неудачи ответственность на волю случая, обстоятельств и таким образом, оправдать себя.

Мифологическое мышление и суеверные установки выполняют ряд важнейших функций:

1) Регулирующая функция. С помощью примет мифологически мыслящий человек изменяет и регулирует свое поведение. Осуществляется планирование, контроль и оценка различных проявлений

активности. Поведение преобразуется в сторону поступков и действий, необходимых для достижения оптимального результата.

2) Когнитивная функция. С помощью примет суеверный человек познает окружающий мир и происходящие в нем события, объясняет и интерпретирует их. Осуществляется как восприятие и понимание объективной реальности, так и внутреннего мира самого субъекта познания. В первую очередь, мифологическое мышление помогает распознавать события, насыщенные отрицательными эмоциональными переживаниями (неприятности, неудачи, несчастья). Когнитивная функция включает в себя прогностическую — прогнозирование с помощью суеверных представлений предстоящих в будущем событий.

3) Аффективно-защитная функция. Суеверные представления регулируют эмоциональную сферу человека, защищая его от негативных переживаний, осуществляя разрядку, снимая напряжение, успокаивая, давая облегчение.

Преобладающие мотивы мифологического мышления (мотивы безопасности) предполагают выполнение суевериями, в первую очередь, аффективно-защитных функций. Так, в результате следования приметам у верящих в них улучшается настроение, приобретается вера в себя, оптимистический настрой. Неукоснительное следование суеверным представлениям обеспечивает пролонгированную эмоциональную и моральную поддержку их носителю, что позволяет уменьшить страх перед неудачей, неприятностью, бедой.

Результаты нашего исследования показывают, что женщины более склонны к проявлению мифологического мышления по сравнению с мужчинами. Мифологическое мышление проявляется чаще у лиц с хорошей успеваемостью по сравнению со студентами, успевающими ниже среднего уровня. Суеверность также коррелирует с экстернальным локусом контроля. Пока не удалось выявить предполагаемой связи суеверности с внушаемостью и самооценкой.

ЛИЧНОСТНЫЕ ПАРАМЕТРЫ МЕТАКОГНИТИВНОЙ ОДАРЕННОСТИ

Скитяева И.М.

Ярославль

Метакогнитивизм или метакогнитивное направление выступает одним из приоритетных направлений современной зарубежной психологии. Постоянно возрастает количество публикаций представителей этого направления, происходит его дифференциация, появляются целые научные "школы" исследований метапознания.

Первые работы по метапознанию относятся к семидесятым годам прошлого века, а само понятие "метакогниция" было введено в научный обиход одним из родоначальников направления Дж.Флейвеллом. В настоящее время к метакогниции относят знания индивида о своих познавательных процессах и стратегиях и способность отслеживать и регулировать процесс познания (McCormick, 1998). Метакогнитивное знание, таким образом, включает в себя личностные переменные — знание об особенностях и личностной регуляции собственного мышления, переменные задачи — знания о том, какие требования к познавательным функциям предъявляет задача и переменные стратегии — знания о том, какие метакогнитивные и когнитивные стратегии позволяют наиболее четко реализовать ту или иную деятельность. Все эти три аспекта задают основные современные направления исследования метакогниции: изучение личностных детерминант метапознания, метакогнитивных стратегий в рамках проблемы адаптации и метакогнитивного обучения, а также анализ процессуальных характеристик метамышления.

Большинство авторов сходятся во мнении, что использование субъектом метакогнитивных стратегий определяет высокий уровень его социально-психологической адаптации. При этом, как показали результаты проведенных нами исследований (Карпов А.В., Скитяева И.М., 2002), ключевым адаптирующим фактором выступает оптимальное сочетание количества и вариативности используемых стратегий.

Кроме того, метакогнитивные способности рассматриваются как фактор общей одаренности личности (O. Jegede, R.Y.K. Fan, 1999). Они спонтанно проявляются уже в шестилетнем возрасте и определяют динамику и регуляцию мыслительного процесса. Впоследствии формируется так называемая "метакогнитивная включенность", которая позволяет осуществлять мыслительную деятельность одновременно в двух планах или симультанно переходить из плана действий в план их оценки и регуляции. Одаренные дети, как показали те же исследования, без специального обучения вариативно используют значительный арсенал метакогнитивных стратегий. При этом при целенаправленном обучении использованию метапознавательных стратегий, как отмечают M. Vlachou, F. Buchel, "обычные" дети демонстрируют значительное повышение продуктивности мыслительной деятельности, в то время как показатели одаренных детей остаются относительно стабильными. Кроме того, метакогнитивно одаренные дети оказались более социально адаптивными, чем их сверстники.

Полученные исследователями результаты привели к формулировке гипотезы о комплексном характере метакогнитивной одаренности. За последние годы было выполнено большое количество исследований личностных особенностей метакогнитивно одаренных людей, цель которых — ответить на вопрос: какие личностные особенности детерминируют способность к метамышлению, гибкому использованию метастратегий и как следствие — более эффективную адаптацию. Впервые была озвучена идея "симптомокомплекса" метакогнитивной одаренности: способность к метамышлению и метапознанию представляет собой комплексное образование личностных и когнитивных характеристик. Как показали результаты многочисленных исследований, к личностным характеристикам метакогнитивно одаренных субъектов относятся высокая самооценка, внутренний локус контроля, высокая мотивация достижений, гибкость и эффективность копинг-механизмов (E.L. Deci, 2001). Среди интеллектуальных особенностей основными характеристиками метакогнитивной одаренности являются высокая степень интеграции познавательных процессов первого порядка, высокая обучаемость, а также комплексная характеристика, обозначенная как "познавательная бдительность"(O.Jegede, R.Y.K.Fan, 1999).

Самостоятельной проблемой выступает измерение метакогнитивной одаренности. Традиционно основными методами диагностики являются "мышление вслух", когда испытуемый решает задачу и озвучивает пути, этапы и стратегии ее решения, биографический метод, раскрывающий особенности развития познавательных функций в детском и юношеском возрасте, исследование адаптационных стратегий, опросные методы.

Комплексный характер метакогнитивной одаренности создает значительные трудности при попытке создания единого стандартизированного диагностического инструмента, который позволил бы количественно измерять ведущие параметры метапознания. Тем не менее, таких попыток за последние годы предпринимается все больше. Примерами тому могут служить опросники "Метакогнитивной включенности в деятельность", "Стилевые параметры обучения", "Коммуникативная компетентность", адаптация которых выступает в настоящий момент одним из направлений наших исследований.

На одном из этапов исследования в качестве основной задачи выступало сопоставление уровня метакогнитивной включенности у высокорефлексивных и низкорефлексивных испытуемых. Исходя из поставленной задачи было спланировано и реализовано эмпирическое исследование, процедура которого предполагала предъ-

явление испытуемым адаптированного нами русскоязычного варианта методики "Метакогнитивной включенности в деятельность" и методики диагностики уровня рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономарева 1999). Исходя из статуса рефлексивности как метапознавательной способности, представляющей собой симптомокомплекс личностных и когнитивных свойств и признания "рефлексивности мышления" зарубежными авторами в качестве важнейшей матакогнитивной характеристики, было сделано предположение о существовании взаимосвязи между уровнем рефлексивности личности и уровнем метакогнитивной бдительности.

Как показали результаты исследования, обе группы — высокорефлексивных и низкорефлексивных испытуемых демонстрируют незначительные различия по общему показателю метакогнитивной включенности в деятельность. У высокорефлексивных испытуемых данный показатель несколько выше. Вместе с тем, при незначительных общих различиях, метакогнитивный контроль реализуется у высоко- и низкорефлексивных личностей за счет различных стратегий и с различной степенью субъективной легкости. Это дает основание предположить, что выскорефлексивные люди осуществляют метакогнитивный контроль за счет изначальной "метакогнитивной одаренности", а низкорефлексивные — за счет сознательного обучения метамышлению.

КОГНИТИВНЫЙ ТИП ВЫБОРА В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Терентьева В.И.
Красноярск

Используя схему предметной деятельности А.Н. Леонтьева и современный вариант линии экзистенциально-деятельностного подхода А.Г. Асмолова и Д.А. Леонтьева, мы разработали представление о выборе психологической структуры деятельности, закономерностях его протекания у детей с различным уровнем психического развития.

Нами определено (1998, 2002), что в соответствии со структурными уровнями деятельности выбор может осуществляться на ценностно-смысловом уровне, на уровне цели — при создании образа предвосхищения, на операционально-действенном уровне — при выборе средств действий, соответствующих условиям действия и на психофизиологическом, «исполнительном» уровне деятельности индивида. Подробнее об операциональном и психофизиологи-

ческом уровне выбора структуры деятельности, когнитивных типах выбора.

Методологическим основанием содержательной характеристики типов стали: положение о мотивационно-смысловом звене личности как «ядерной структуре Образа мира» и как системообразующем факторе познавательных функций психики человека (по А.Г. Асмолову, 2002); принцип генерализации преобразований (О.К. Тихомирова), раскрывающий преобразующее влияние информационных систем различной сложности на отдельные психические процессы и всю личность в целом, а также концепция о мозговых механизмах обеспечения психической деятельностим (А.Р. Лурия). Нами выделено шесть когнитивных типов выбора.

Активно – формальный тип выбора — ответы ищут быстро импульсивно, не заботясь о качестве результата.

Пассивно-формальный тип выбора — ответы ищут медленно, аспонтанно.

Конвергентно-стратегический тип выбора – выбор осуществляют быстро, последовательно проверяя все предложенные альтернативные варианты задания (сукцессивный подход) с минимальным количеством ошибок; успешен при постановке цели, построении программы действия и организации ее выполнения.

Дивергентно-стратегический тип выбора — целостность, одномоментность, симультанность, с минимальным количеством ошибок; успешен при постановке цели, построении программы действия и организации ее выполнения.

Конвергентно-тактический тип выбора — последовательность при переработке информации, преимущественная опора на анализаторную информацию (то, что видит, слышит, ощущает тактильно) в схематической или наглядно-образной форме.

Дивергентно-тактический тип выбора – одномоментность, целостность восприятия, медленность и тщательность при детальной обработке информации, с отступлением от логики и опорой на анализаторную информацию при небольшом количестве ошибок.

Установлено (1997, 2000, 2003), что школьники с отклонениями в развитии в ситуации выбора прибегают к непродуктивным, трафаретным приемам решения проблемы. Это, на наш взгляд, происходит и в силу того, что имеет место специфичность когнитивного типа выбора (потребностно-мотивационное и операциональное звено) в деятельности ребенка.

Экспериментальное исследование проведено с использованием авторской методики «Когнитивные типы выбора». Процедура исследования: в качестве материала для задания используется фи-

гурный тест — эталонный экземпляр и несколько альтернативных вариантов, среди которых спрятана копия эталона. Инструкция к заданию: «Подбери к эталонному рисунку, такой же». Экспериментатор ведет наблюдение за характером и временем поиска, количеством ошибок.

В эксперименте приняли участие школьники классов педагогической поддержки (ЗПР) и общеобразовательных классов (норма) 8 — 10 лет.

Выявлено превышение в употреблении пассивно-формального типа выбора школьниками с ЗПР по сравнению со школьниками с нормой развития почти в два раза. Основная характеристика типа — аспонтанность, невозможность образования внутреннего задания, формальный подход к его выполнению. При данных условиях мыслительный процесс нарушается, прежде всего, как деятельность, что ведет к дефектам интеллектуального акта, его целенаправленности и саморегуляции, в результате страдают составляющие эту деятельность действия и операции. Данная картина наблюдается при остаточных явлениях поражении лобных отделов мозга.

Итак, у школьников с ЗПР имеет место специфичное использование и когнитивных типов выбора как результат, в первую очередь, нарушения всей структуры и динамики интеллектуальной деятельности, возникшей из-за деформации потребностно-мотивационного звена когнитивной деятельности психики ребенка, а также остаточных явлений поражения головного мозга. Выбор-решение рассматривается нами как единый процесс и специфичность протекания в любом его звене вызовет генерализацию преобразования на всех его системных звеньях — что и было показано на материале когнитивных типов выбора при отклоняющемся развитии.

РОЛЬ СПОСОБНОСТИ К САМОУПРАВЛЕНИЮ В ЛИЧНОСТНОЙ РЕГУЛЯЦИИ МЫШЛЕНИЯ

Трифонова Т.А.
Казань

Особенностью переживаемой нами эпохи, наступившего третьего тысячелетия является высокая динамика изменений мира, наличие многочисленных проблем планетарного масштаба. В этих условиях особое звучание приобретает проблема развития способности и навыков самоуправления в мыслительной деятельности человека, что обусловлено необходимостью быстрой ориентации в

новых ситуациях, решения стремительно возникающих проблем, как частного, так и глобального характера.

Мышление понимается как умственная деятельность, позволяющая человеку получить знания о реальности, которые непосредственно не воспринимаются на чувственной ступени познания. Широкое понятие «мышление» ученые делят на эмпирическое и теоретическое, выделяют различные типы мышления людей. По словам академика М.И. Махмутова из многих видов и типов мышления наиболее ценными в педагогике считаются логическое, диалектическое, творческое, проблемное, латеральное, критическое мышление. Под *логическим* понимается правильное мышление, т.е. совершаемое по правилам мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение). Неотъемлемыми качествами логического мышления являются последовательность, непротиворечивость, доказательность, обоснованность. *Творческое* (или *интуитивное*) мышление кроме логических операций анализа, синтеза и т.д. характеризуется наличием интуиции, инсайта, внезапной догадки, результатом которых считается новый продукт (идея, способ решения проблемы, произведение). В связи с этим ученые склонны рассматривать *сознательное регулирование* мыслительных процессов в рамках логического мышления, а *подсознательное* — в рамках творческого. Понятие сознательной регуляции в некоторых классификациях служит основанием для противопоставления логического мышления интуитивному. Понятия регуляция и управление, саморегуляция и самоуправление нередко отождествляются. Какова же роль самоуправления в личностной регуляции мышления?

По мнению С.Л. Рубинштейна все психические процессы (будь то восприятие, память, мышление) протекают в личности, и каждый из них в своем протекании зависит от неё. «Психические процессы человека суть проявления личности <...>, у человека они не остаются только процессами, совершающимися самотеком, а превращаются в сознательно регулируемые действия или операции, которыми личность как бы овладевает и которые она направляет на разрешение встающих перед ней в жизни задач. <...>. Мышление по самому существу всегда является совокупностью операций, сознательно направляемых на разрешение задач». Причем психические процессы и психические свойства личности неотрывны друг от друга: с одной стороны конкретное протекание психических процессов зависит от свойств личности, с другой — каждый вид психического процесса в ходе деятельности переходит в свойство личности. Например, психическими свойствами личности в области мы-

шления могут выступать такие качества как: наблюдательность, вдумчивость, рассудительность.

Положение о том, что эмоции выполняют в мышлении регулирующие и эвристические функции, представляют собой систему быстрого опережающего реагирования, было доказано экспериментами О.К. Тихомирова. Волевые процессы, превращаясь со временем в соответствующие свойства личности, наряду с эмоциями регулируют мыслительную деятельность человека. К волевым свойствам личности, регулирующим мышление, можно отнести такие качества как: инициативность, решительность, настойчивость, целеустремленность, самостоятельность, выдержка, внимательность.

В отношении понятия воли в отечественной психологии не сложилось единого мнения. В наших исследованиях мы опирались на определение Е.П. Ильина: «Воля — это самоуправление своим поведением с помощью сознания, которое предполагает самостоятельность человека не только в принятии решения, но и в инициации действий, их осуществлении и контроле». Такое понимание воли с очевидностью предполагает участие волевого компонента в регуляции мышления. С помощью теоретических и экспериментальных исследований было установлено, что самоуправление, являясь интегральным процессом, включает как волевое усилие, так и ряд других психологических феноменов (мотивов, интеллекта, нравственности).

Опираясь на системный подход, разработанный Б.Ф. Ломовым, Н.М. Пейсахов предложил рассматривать психическую регуляцию в развитии и иерархии самопроцессов. Первым уровнем этой иерархии выступает *авторегуляция* — непроизвольная саморегуляция процессов жизнеобеспечения организма. Второй уровень — *саморегуляция* — изменение мыслительной деятельности, поведения, общения в рамках уже имеющихся норм, стереотипов и критериев. Третьим уровнем является *самоуправление* — создание нового, вызванное необходимостью принятия новых целей, решений и планов. Высшим уровнем психической регуляции выступает *взаимоуправление* — целенаправленное изменение взаимоотношений в группе. Следовательно, Н.М. Пейсахов различает понятия самоуправление и саморегуляция, подчеркивая творческость первого процесса. Таким образом, можно сказать, что процесс самоуправления не может рассматриваться лишь в рамках логического мышления.

Процесс самоуправления, по сути, является мыслительным процессом, умственной деятельностью. На этапе принятия решения на основе созданных с помощью мышления моделей ситуации, прогно-

за, плана, этот процесс с необходимостью предполагает переход к активным действиям. С.Л. Рубинштейн, говоря, что «мышление выступает как открытие новых знаний, оно вместе с тем есть использование новых знаний», подчеркивает обязательный переход от исключительно умственной деятельности к реальным физическим действиям.

Способность к самоуправлению, формируясь в течение жизни, является уже свойством личности, которое, как уже было выше обозначено, оказывает регулирующее воздействие на мыслительную деятельность.

Учебно-тренинговые занятия, направленные на развитие способности к самоуправлению и проводимые со студентами вузов, показали эффективность в отношении развития волевых качеств личности, способности к самоуправлению, формирования положительной Я-концепции. Наблюдения за ходом работы студентов на этих занятиях позволили отметить различия в выполнении предложенных упражнений и задач, направленных на тренировку конкретных этапов процесса самоуправления. Наиболее легкими для выполнения можно назвать задачи, предназначенные для развития способности ориентироваться в ситуации, прогнозировать, контролировать и корректировать свои действия. Самыми сложными оказались задачи, предполагающие развитие навыков целеполагания, планирования, принятия решения. Развитие именно этих навыков формирует культуру мышления и регулирует его.

Развитие и формирование любого психического процесса или свойства личности с необходимостью предполагает и развитие положительной Я-концепции, самосознания как высшей инстанции в структуре личности. Диагностика, проводимая в рамках учебно-тренинговых занятий, подтвердила это положение.

Таким образом, можно подытожить: способность к самоуправлению, формируясь в рамках мыслительной деятельности, со временем становится одним из регуляторов мышления.

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОЙ РЕГУЛЯЦИИ МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ-ИНВАЛИДОВ С ДВИГАТЕЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Тюрин А.В.
Москва

В Московском государственном гуманитарном институте-интернате (МГГИИ) получают высшее специальное образования лица с нарушением опорно-двигательной системы (ОДС). Задача педа-

гогического коллектива МГГИИ состоит в том, чтобы подготовить высокообразованных специалистов, способных к конкуренции на рынке труда. Для успешного решения этой задачи необходимо учитывать особенности мышления указанного контингента студентов.

А. Р. Лурия при разработке проблем внутренней картины болезни (ВКБ) отдавал первенство интеллектуальному уровню ВКБ над субъективными ощущениями. Интеллектуальный уровень ВКБ формируется на основе постоянного потока информации о течении болезни, о возможности коррекции своего состояния.

Интеллектуальный уровень ВКБ формируется в зависимости от степени субъективной оценки того или иного лечения. Основным критерием для этого формирования является уменьшение степени внешней выраженности симптоматики заболевания. При этом интеллектуальный уровень ВКБ прямо пропорционально связан с чувством собственной неполноценности. Например, студенты с последствием детского церебрального паралича связывают свои надежды на быстрое улучшение двигательной активности. Из-за крушения не оправдавшейся надежды у этих студентов может усиливаться чувство неполноценности. Нами были зафиксированы случаи, когда больные после лечения полностью избавлялись от двигательной патологии, но при этом отрицали участие врачей в их выздоровлении.

В ходе работы со студентами-инвалидами нами было отмечено, что у большинства студентов-инвалидов наблюдаются различные виды акцентуации личности. Особенностью разных видов акцентуаций является повышенная тревожность. Повышение тревожности может приводить к сужению мышления и к его прямолинейности. Подобная особенность мышления студентов-инвалидов затруднять их профессиональное обучения, а в последствии и их трудоустройство.

ЛИЧНОСТНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ МЫШЛЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ РАЗНОГО ПОЛА

Филатова А.Ф.
Омск

Концепция психического как процесса является методологической основой понимания и исследования преемственности и непрерывности психики в целом и любого его традиционно выделяемого компонента. С точки зрения А.В. Брушлинского «психическое как процесс формируется на протяжении всей жизни индивида». Диалектический принцип детерминизма, согласно которому внешние факторы всегда действуют через внутренние условия, и, наобо-

рот, — внутреннее, психическое опосредуется, реализуется внешним, материальным, позволяет утверждать, что любая последующая стадия психического может сформироваться лишь в том случае, если ей предшествовало в качестве внутреннего исходного условия другое, даже менее сложное психическое явление.

В.Д. Шадриков отмечает, что к психике следует подходить «как к системе, единой, целостной и структурированной. При этом психическое должно рассматриваться в процессе развития, в процессе системогенеза».

Психическое как процесс (А.В. Брушлинский), становление которого происходит на протяжении всей жизни индивида, представляет собой важнейшую психологическую реальность, из которой формируются все психические явления (чувства, мотивы, установки), функции, состояния, личность, психические свойства (характер и способности), превращающиеся в последующем в продукты этого процесса (личностно-характерологическую и поведенческую структуры), которые включаются в дальнейшее формирование и развитие как его существенное внутреннее условие.

Чем выше уровень развития личности, тем большее значение и выраженность приобретают содержательные стороны её психологических особенностей, в частности, характера (А.Ф. Лазурский, В.Н. Мясищев, Б.Г. Ананьев и др.). Именно характер обусловливает выражение отношений человека как субъекта деятельности к миру вообще, что с позиций С.Л.Рубинштейна, даёт право на одну линию поведения, «одни поступки и которыми исключаются как несовместимые с ними, им противоречащие другие».

Принцип детерминизма «внешнее только через внутреннее» исходит из того, что истинный субъект опосредует своей активностью любые социальные воздействия. Поэтому истинные субъекты избирательны и восприимчивы, любые социальные воздействия открыты для них, но они не «всеядны» и не беззащитны. Субъект следует рассматривать как единое целое для развития всех психических процессов, состояний и свойств. А методологический принцип «внешнее через внутреннее» позволяет раскрыть ведущую роль субъекта в различных видах социальной активности.

Так, американские психологи К. Шайи и Д. Пархэм утверждают, что устойчивость тесно связана с природой самих измеряемых свойств.

В частности, биологически стабильные черты, обусловленные генетически или возникшие в начальных стадиях онтогенеза, устойчиво сохраняются в течение всей жизни и теснее связаны с полом, чем с возрастом.

Культурно-обусловленные черты гораздо более изменчивы, и согласно лонгитюдным исследованиям, часто отражают когортные или исторические различия.

Биокультурные черты подчинены двойной детерминации и варьируют в зависимости от усиления как биологических, так и в социально культурных условия (И.С. Кон). В частности, к таким чертам относится самостоятельность, которая в большой степени регулируется мышлением личности.

Обобщив проведённые лонгитюдные исследования по данной проблематике, можно сделать вывод, что важнейшие, глубинные характеристики самостоятельности весьма устойчивы.

По данным американских психологов Д. Когана и Г. Мосса, обследовавших 89 человек от рождения до 24 лет, склонность к пассивному уходу из напряжённых ситуаций и зависимость от семьи, обнаружаящаяся в детстве, в значительной степени сохраняются и у молодых взрослых. Эти выводы подтверждались и другими исследователями. Группа психологов во главе с Д. Фандером проводила психологическое тестирование 59 мальчиков и 57 девочек в 3, 4, 5, 7, и 11 лет. Выяснилось, что мальчики, которые в четырёхлетнем возрасте умели контролировать свои желания, противостоять соблазну, и в более старшем возрасте, 7 лет спустя, отличались внимательностью, способностью следить за своими эмоциональными импульсами, умением сосредоточиться, склонностью к размышлению и т.д. Напротив, мальчики, у которых самоконтроль был плохо развит в 3-4 летнем возрасте, так и остались беспокойными, суетливыми, эмоционально экспрессивными, агрессивными, раздражительными и неустойчивыми. В стрессовых ситуациях они проявляли незрелость. Подобная взаимосвязь выявлена и у девочек, однако у них она выглядит сложнее (И.С. Кон).

В нашем исследовании, проведённом среди современных подростков-школьников г. Омска (n = 100, в том числе 50 девочек и 50 мальчиков), психодиагностические личностные характеристики 14-факторного опросника Кеттелла показали следующее. Самостоятельность выражена в большей степени у девочек, чем у мальчиков (среднее 5,8 и 5,6 стенов соответственно. И у девочек, и у мальчиков самостоятельность положительно коррелирует с эмоциональной устойчивостью и интеллектом (абстрактным мышлением — фактор B) и отрицательно — с беспокойством и беспечностью.

Половые различия получены следующие: у девочек самостоятельность отрицательно коррелирует с теплотой (фактор A), чего не выявлено у мальчиков. В то же время только у мальчиков обнару-

жены положительные взаимосвязи самостоятельности с волевым самоконтролем.

Абстрактное мышление (интеллект) занимает первое место по средней выраженности из всех 14 личностных характеристик (6,8 стенов при максимальном значении 10 стенов — подростковый вариант опросника Кеттелла).

Среднее значение интеллекта мальчиков чуть выше, чем у девочек (6,9 и 6,7 стенов соответственно). При этом среди мальчиков больше, чем среди девочек, учащихся с высоким уровнем абстрактного мышления (фактор В).

Кроме этого, выявлены положительные взаимосвязи интеллекта с волевым самоконтролем и социальной смелостью у подростков обоих полов.

Таким образом, можно говорить о личностной регуляции мышления у подростков, а также о ведущей роли субъекта в различных видах социальной активности (принцип детерминизма «внешнее только через внутреннее» (А.В. Брушлинский).

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И САМООТНОШЕНИЯ У СТУДЕНТОВ-СТАРШЕКУРСНИКОВ

Чуманина Е.В.
Москва

Актуальность исследования продиктована стремлением высшей школы готовить высококвалифицированных, самостоятельных и творчески мыслящих специалистов. Кроме того, задача вузов — подготовить молодых людей к жизни не только в академическом, но и в личностном плане.

Именно в студенческом возрасте происходит формирование мировоззрения, личность идентифицирует себя в профессиональной сфере, развиваются и осознаются профессионально значимые качества, т.е. продолжается развитие самосознания в целом. В то же время студенты-старшекурсники, получив основные профессиональные знания, способны мыслить творчески и развивать творческое мышление в рамках своей специальности.

Творческое мышление — мышление, характеризующееся созданием субъективно нового продукта и новообразованиями в самой познавательной деятельности по его созданию (А.В. Петровский). Самосознание характеризуется как процесс, направленный на осознание субъектом продуктов своей психической деятельности, своих взаимоотношений с людьми, черт личности, интегральных и психи-

ческих характеристик поведения. Структура самосознания включает в себя: самопознание, самоотношение и саморегуляцию.

Несмотря на то, что проблема взаимосвязи творческого мышления и самосознания имеет давние традиции изучения, и известно, что они влияют друг на друга, все же остается открытым и дискуссионным вопрос о механизмах, детерминантах взаимосвязи и возможностях развития одного процесса посредством другого. О.К. Тихомиров считал, что проблематика «психологии мышления» и «психологии самосознания» разрабатывается без сопоставления между собой. Однако он отмечал, что это необходимо делать для «гуманизации» психологии мышления и «психологизации» учения о самосознании.

Установление взаимосвязи творческого мышления с самосознанием предполагает его сопоставление с каждым из интегральных компонентов самосознания. В работе было проведено экспериментальное исследование взаимосвязи творческого мышления и самоотношения студентов старших курсов. Заранее были отобраны успешные и имеющие хорошие показатели по академической успеваемости студенты (83 студента).

Для диагностики творческого мышления и самоотношения использовался комплекс методик: вербальный тест Гилфорда; тест-задачи; проекты, МИС; УСК, самоотчет. Были получены результаты, которые позволили выделить три группы студентов: с высоким уровнем развития творческого мышления (34 студента); со средними показателями (41 человек); с низкими показателями (8 человек).

Корреляционный анализ показал достоверную связь на 1% уровне между показателями творческого мышления и самоотношением по трем единицам: открытость ($r_s = 0{,}304$), саморуководство ($r_s = 0{,}289$) и внутренняя конфликтность ($r_s = 0{,}310$). Выделены определенные способы осознания себя субъектом продуктов своей психической деятельности и способы выражения смысла «Я» для самого себя и составлены два типа самоотношения творческих личностей:

Первый тип. Не верит в то, что он в состоянии влиять на происходящее в его жизни: причиной достижений считает кого-то другого; убежден, что силы, управляющие его судьбой находятся где-то во вне; в неудачах винит только себя самого. Это является причиной низкой самооценки и повышенной тревожности, что в свою очередь порождает внутренний конфликт. Однако, в учебной (профессиональной) деятельности такой человек может принимать ответственность на себя, способен к самоуправлению (саморуководству) в творческой деятельности, старается качественно и точно выполнить свою работу. Обладает высокой интеллектуальной ак-

тивностью. Открыт опыту, любознателен, чувствителен к новому при одновременной интровертированности, замкнутости. Эмоционально неустойчив.

Второй тип. Отличается уверенностью в том, что силы, влияющие на судьбу человека находятся внутри него; являются результатом его активности. Он сам отвечает за свою жизнь и является причиной собственных достижений и неудач. Склонен проявлять инициативу и принимать ответственность на себя в сфере социальных отношений, что обусловлено достаточной компетентностью в межличностных отношениях и высокими коммуникативно- творческими способностями. Характерна высокая интеллектуальная активности, готовность к деятельности, связанной с преодолением трудностей, открытость опыту. Развито саморуководство. Любознателен, склонен к доминированию, мотивирован на успех. Эмоционально стабилен. Обладает высокими адаптивными способностями, высокой работоспособностью и низким уровнем тревожности.

Итак, проанализировав оба типа самоотношения, можно выделить, что каждому типу личности свойственна инициативность, открытость опыту, чувствительность к проблемам, высокий уровень развития саморуководства. Это обусловливает высокий уровень развития творческого мышления. Каждый из этих типов имеет свой способ выражения смысла «Я» для самого себя: первый тип обладает более высоким уровнем внутренней конфликтности, менее уверен в себе и склонен к самообвинению. Второй же тип уверен в себе, удовлетворен собой, склонен к доминированию. Эти специфические особенности накладывают отпечаток на стиль творческого мышления.

Таким образом, на творческое мышление оказывает влияние позиция личности в оценке, понимании своих возможностей, в отношении к самому себе. Отношение к себе может выступать в качестве непреодолимого предела, ограничивающего раскрытие возможностей личности субъекта, но в то же время оно может выполнять и прямо противоположную функцию: способствовать самореализации, самоутверждению.

Полученные результаты подтверждают многофакторность творческого мышления, возможность включения в его процесс механизмов самосознания личности. Установление закономерностей и взаимосвязей этих процессов поможет в дальнейшем учитывать их с целью оптимизации учебной деятельности в вузе, опираясь на которые возможно совершенствование творческого мышления и личности в целом.

Раздел 4

Мышление, творчество, креативные способности

СОЗДАНИЕ И АПРОБИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ ОБОСНОВАННОЙ ТРЕНИНГОВОЙ ПРОГРАММЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ

Абдулхаликова И.Р.
Казань

В последнее время возрос интерес к вопросам диагностики, формирования и развития креативности. Актуальность их изучения определяется изменениями, произошедшими в социальной ситуации современного общества. В создавшихся условиях повысились требования к таким качествам личности, как открытость новому опыту, умение находить решения в нестандартных ситуациях, творческое отношение к действительности. Поэтому возникает необходимость развития этих способностей как у детей, так и у взрослых. В связи с этой необходимостью мы начали разрабатывать тренинговые программы, одна из которых представлена ниже.

Краткое описание программы:

Тренинговая программа состоит из пятнадцати дней, занятия два раза в неделю, по четыре часа, что составляет 60 часов. Программа включает в себя категории, направленные на развитие правого полушария головного мозга, а также на парную работу обоих полушарий. Используются: программа М. Зденек (развитие биологической обратной связи, направляемое зрительное воображение, развитие и стимуляция пяти основных чувств и т.п.); задачи на дивергентное мышление (разработанные Гилфордом), а также задачи на развитие пространственного мышления (Э. де Боно). Затрагивается коммуникативный аспект творчества, т.е. используется блок упражнений на развитие гибкости поведения, формирование функциональных состояний, состояние «творческого взрыва», состояние релаксации, активной медитации. В течении всей программы используются приемы арт-терапии, что позволяет создать творческую, непринужденную атмосферу. Одновременно эти приемы арт-терапии (например, рисунок, лепка из глины, коллаж и т.д.), являются средством для работы и реальным продуктом творчества.

Вышеперечисленные составляющие данной программы, на наш взгляд, необходимы для раскрытия базового творческого потенциала личности и формирования общих творческих способностей. Данная программа рассчитана на старшую подростковую группу.

Методы исследования:

В нашей работе в качестве метода исследования использовался тест, который включает в себя ряд характеристик, в основу которых входят тесты Торренса на определение вербального и изобразительного мышления, а также включены задания на выявление пространственного мышления (Э. де Боно). Диагностика проводится в начале и в конце программы. Данный тест используется не только в целях диагностики творческих способностей (по своему основному назначению), но и как средство для наиболее эффективного развития. Данная методика является в какой-то степени «обучающей», то есть тем первоначальным «барьером», преодолев который, участник находит новые, оригинальные решения.

Данные теста на дивергентное мышление оцениваются с помощью таких когнитивно-интеллектуальных факторов, как беглость, гибкость, оригинальность мышления, способность к словарному синтезу, которые являются когнитивными по своей природе. По итогам проведения тренинговой программы были выявлены значительные изменения по некоторым категориям. К примеру, у 70% участников по категории «эскизы (круги и квадраты)» данные по окончанию вдвое превысили первоначальные. У 50% участников значительные изменения в категории оригинального использования обычного предмета. Прогресс заметен и в категориях, направленных на вербальный стиль мышления (способность к словарному синтезу).

Помимо вышеизложенного, критерием развития творческих способностей являются реальные продукты творчества, где в полной мере отражаются оригинальность, спонтанность, творческий подход к работе.

В целом можно сказать, что данная тренинговая программа была успешно апробирована и может использоваться на практике.

ЭЛЕМЕНТ ТВОРЧЕСТВА В ПЛОСКОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Афонина А.В., Попель Н.В., Смирнова Н.В.

Иваново

Педагогическая деятельность является неотъемлемой частью образовательного процесса. От нее напрямую зависит, насколько

образование способствует развитию личности ученика. Очевидно, что обеспечение механизма развития возможно только в условиях субъект — субъектных связей, в рамках которых взаимодействие учителя и ученика организовано в «режиме» диалога. Структура диалога соотнесена со столкновением и согласованием логических, коммуникативных, деятельностных и личностных сфер в процессе порождения знаний ученика.

Диалогический способ взаимодействия предполагает несколько позиций учителя в образовательном процессе: теоретика-исследователя, с целью предварительного выбора содержания «транслируемой» информации; позиция практического психолога, которая определяет, на основе каких форм развивающегося знания ученик сможет преодолеть барьер между известным и новым, восстановить неизвестный компонент знания. Находясь в позиции управленца, педагог проектирует диалог в качестве средства разрешения учебной ситуации. Учитель диалогического типа есть олицетворение культурной функции разума, он артистически представляет эту функцию в учебно-опосредованном взаимодействии с учеником, выступая в роли актера.

Успешность педагогической деятельности учителя и результаты обучения ребенка нередко определяются глубиной взаимопонимания. Взаимопонимание в психолого-педагогической литературе (Н.Н. Обозов, Б.Д. Парыгин) характеризуется:

сходством субъективных суждений субъектов взаимодействия и соответствием этих суждений их объективным особенностям;

пониманием индивидуальных особенностей друг друга, мотивов поведения, причин поступков в различных ситуациях;

совпадением или созвучием мировоззрения и ценностных ориентаций;

взаимной самооценкой возможностей и способностей;

принятием исполняемых по отношению друг к другу ролей.

В условиях гуманистического, личностно-ориентированного обучения, в рамках которого организовано наше исследование, взаимодействие между педагогом и учеником является частью и средством другой основной деятельности — учебно-познавательной деятельности ученика. Это требует творчества иного плана, которое определяется тем, что педагог постоянно вынужден вносить нечто новое, творчески подходить к решению стратегических и тактических задач, выбирая свойственный только ему и сложившейся обстановке способ взаимодействия с конкретным учеником и классом в целом. Признаком творчества учителя в его взаимодействии с учащимися будет открытость будущему, способность к прогнозированию и переоценке ценностей.

Одной из задач в рамках нашего исследования было выявление значимых ценностей учителей. Из группы обследуемых (123 человека) на основе опроса учащихся, анализов уроков и самоанализов были выделены учителя диалогического типа взаимодействия. Используемая в нашем исследовании методика Рокича («Оценка терминальных ценностей») позволила выявить два класса ценностей: терминальных (жизненных), характеризующих представление индивида о конечных целях индивидуального существования; и инструментальных, отражающих предпочтительность того или иного образа действий или свойств личности в любой жизненной ситуации.

В исследовании приняли участие 54 учителя диалогического типа. Результаты показали, что учителя в качестве основных терминальных ценностей выделяют ценности творчества, познания, развития, свободы. При этом 61% педагогов на первое место поставили ценность творчества. Подтверждением такого вывода является система инструментальных ценностей. К ним были отнесены, прежде всего: ответственность, образованность, самоконтроль. Очевидно, что в структуре их ценностей отражается целостность мироощущения, ориентация на самообразование, выработку в себе необходимых качеств, позволяющих реализовать представление об идеале. «Ориентировочная анкета» помогла определить преобладающую у данной категории учителей направленность личности. У 63% учителей преобладает направленность на взаимодействие; у 21% — на задачу, т.е. деловая направленность, отражающая преобладание мотивов, порождаемых самой деятельностью, у 16% выявлен смешанный тип направленности (сочетание на взаимодействие и на задачу).

В. Оконь рассматривает процесс обучения как сознательную и целенаправленную совместную деятельность учителей и учащихся, как союз преподавания и учения. Преподавание и учение гармонично связаны, когда между ними проявляется внутренняя согласованность. Фактором, связывающим между собой преподавание и учение, является атмосфера «творческого труда». Поэтому творчество является необходимым условием саморазвития и самосовершенствования личности учителя.

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ТВОРЧЕСКИХ КРИЗИСОВ

Бабаева Ю.Д., Кононенко А.Ю.
Москва

Роль творческих кризисов в жизни творца огромна. Творческую личность, как правило, характеризует особая эмоциональная

чувствительность, перфекционизм, их личная и профессиональная жизнь нередко сложна и неустроенна. Всё это способствует возникновению состояний, получивших название *«творческих кризисов»*. Последствия этих кризисных состояний могут быть весьма печальны. Они способны привести не только к отказу от творчества, но и к саморазрушению, как на физиологическом, так и личностном уровне или даже к самоубийству. Вместе с тем в психологии творчества проблематика творческих кризисов, несмотря на её очевидную актуальность, все еще мало изучена. Возможно, это связано с тем, что исследователи уделяют существенно больше внимания изучению процесса творческого созидания — выявлению творческих способностей, этапов творческого процесса, анализу роли эмоционально-мотивационных и личностных особенностей в детерминации этого процесса. При этом остаются в тени сложнейшие проблемы, связанные с потерей мотивации творчества, финалом творческой жизни, выявлением причин, порождающих длительные перерывы в творческой деятельности, периоды «штиля», отказ от работы, ситуации внезапной смены творческого пути.

Хорошо известно, что кроме радостей творчества существуют и «муки творчества». Далеко не все творцы способны выдержать колоссальное внутреннее напряжение, как правило, связанное с творческим процессом. Однако творческий кризис вряд ли стоит понимать однозначно лишь как сугубо негативное явление, с которым необходимо бороться. Кризисное состояние может вести не только к негативным последствиям, но и к переходу творчества на новый, качественно иной уровень.

Цель нашего исследования заключалась в изучении феноменологии творческих кризисов, их функций и роли в процессе творческого становления, а также в выявлении причин, порождающих эти кризисные состояния.

В психологии большое внимание уделяется анализу разного рода кризисов. Изучаются возрастные, личностные, жизненные, духовные, творческие, социальные кризисы. Для всех видов кризисов характерно, во-первых, наличие некоторого *конфликта*, фиксированного в переживании и действии несоответствия или же недостаточности имеющегося у субъекта ресурса (интеллектуального, социального, конституционального и других видов) для новой ситуации (Б.И. Хасан, П.А. Сергоманов, 2000). Во-вторых, кризис всегда ведет к определенным *изменениям*. При разрешении кризисной ситуации, выходе из кризиса возникает нечто новое. Эти изменения могут носить как конструктивный, так и деструктивный характер, но речь обязательно идет о возникновении тех или иных новообразований.

К человеку, а тем более к творцу, не применима «формула тождества». «Человек никогда не совпадает с самим собой». Согласно идее Ф.М. Достоевского, подлинная жизнь личности как раз и совершается в точках этого несовпадения (М.М. Бахтин, 1972).

Гипотеза нашего эмпирического исследования заключалась в предположении о том, что творческий кризис, несмотря на весьма тяжёлые формы его протекания, не является чисто негативным феноменом, а представляет собой важнейший этап в процессе саморазвития личности и становления истинного творца. В самом кризисе заложены значительные возможности дальнейшего роста творческой личности.

В нашем эмпирическом исследовании использовалась *комплексная методика*, включающая метод беседы с людьми творческих профессий, анализ мемуаров, биографий, публицистических трудов выдающихся людей.

В исследовании принимали участие две группы испытуемых. В первую группу вошли студенты творческих ВУЗов (11 женщин и 14 мужчин в возрасте до 25 лет), находящиеся в самом начале своего творческого пути. Вторую группу составили представители творческих профессий (художники, композиторы, писатели, актеры, режиссеры), которые во многом уже состоялись как творческие личности (8 женщин и 17 мужчин старше 35 лет).

Результаты исследования подтвердили выдвинутую гипотезу о важной роли творческих кризисов в процессе саморазвития личности и творческого становления. Практически все испытуемые отметили, что уже переживали творческие кризисы (в том числе и неоднократно), и указывали на существование не только негативных, но и позитивных аспектов этих состояний. На основе полученных данных был выявлен ряд позитивных функций творческих кризисов, а именно: индикатор опасности «потерять себя» или «изменить своему предназначению»; проверка на жизнестойкость, своеобразная «закалка»; необходимое, хотя и болезненно переносимое «выпадение из творческого процесса», дающее передышку, позволяющее собраться с силами, сконцентрироваться перед новым рывком; период переоценки своих ценностей, целей, отношения к ранее созданному и др.

Различия в описании испытуемыми феноменологии творческих кризисов и причин, их вызывающих, можно кратко описать с помощью используемых ими метафор: «ощущение тупика»; утрата смысла творческой деятельности; «кризис жанра»; «потеря творческого Я» (потеря чувства собственной уникальности, творческого своеобразия, страх «стать вторичным»); «обесточивание» (вре-

менная или длительная утрата энергии, необходимой для дальнейшего творчества, жизненных сил и т.п.); «среда заела» (неспособность бороться со сложными жизненными обстоятельствами, отсутствие понимания и поддержки со стороны окружающих); «расстройство приемника» и др. В понятие «расстройство приёмника» испытуемые вкладывали разный смысл. Так, одни испытуемые подразумевали под этим утрату особой чувствительности, «чутья», свойственных творческой личности. Другие видели истоки своего творчества в неком сверхъестественном начале вне или внутри них, связь с которым не поддается их контролю, а утрата означает «творческий крах».

Анализ полученных данных позволил выявить особенности субъективного отношения представителей творческих профессий к творческим кризисам. Положительное восприятие кризиса связано, главным образом, с пониманием его позитивных функций. Негативная оценка зависит, прежде всего, от особенностей субъективной оценки возможных последствий кризиса (в том числе и весьма отдаленных) и от индивидуальных эмоциональных особенностей его переживания.

Важную роль в субъективном восприятии творческого кризиса играет и самооценка. В научной литературе представлен довольно широкий список негативных эмоциональных переживаний, возникающих в период кризисов, начиная от чувства угрозы, неудовлетворенности до ярко выраженной тревожности, тяжелой депрессии и т.п. Вместе с тем редко обращается внимание на те существенные изменения, которые происходят в эти периоды с самооценкой творческой личности, с ее Я-концепцией. Несмотря на то, что связь между творчеством и самооценкой отмечают многие исследователи (например, творчество часто рассматривается как мощный механизм защиты самооценки), эмпирических исследований характера изменений самооценки на различных этапах творческих кризисов явно недостаточно. Согласно полученным нами данным, практически все испытуемые отметили, что именно самооценка является наиболее «больным» и «уязвимым местом», по которому наносят удары творческие кризисы.

Проведенное исследование позволило также выявить ряд стратегий, связанных с попытками самостоятельного выхода представителей творческих профессий из переживаемых ими творческих кризисов. Эти данные, с нашей точки зрения, будут полезны при разработке методов психотерапевтической помощи людям, переживающим творческий кризис.

ОПЫТ ИЗУЧЕНИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ КРЕАТИВНОСТИ И ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

Базилевич Е. М.
Хабаровск

В последнее десятилетие проблема креативности привлекает большое внимание отечественных психологов, которые стремятся выяснить, насколько значимо данное качество для саморазвития, творческой самореализации человека, его адаптации и выживания в сложных современных социально-экономических условиях России.

Представление о природе креативности как особой форме мышления (дивергентного, "идущего в разных направлениях") обосновано в работах Дж. Гилфорда и Е.П. Торранса (1962, 1967). В то же время ряд исследователей связывали креативность не только с качеством мыслительных операций, но и с другими факторами: природными задатками, индивидуальными особенностями, личностными характеристиками (Д.Б. Богоявленская, А. Маслоу, Л. Терстоун и др.). В отечественной психологии креативность рассматривается как творческая одаренность, многомерное качество психики (Э.А. Голубева, 1993; Н.С. Лейтес, 1984; А.М. Матюшкин, 1989 и др.), общая способность к творчеству (В.Н. Дружинин, 1999).

Изучение креативности невозможно вне психологии творчества. В творчестве происходит высшая интеграция психологических свойств личности как целостного неповторимого индивида (Е.В. Шорохова, 1982), в традиции отечественной психологии рассматривать творчество как присущую человеку форму психического развития (А.В. Брушлинский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, О.К. Тихомиров и др.).

В последние годы отчетливо обозначилась тенденция рассматривать проблему креативности, художественных способностей и творчества в контексте таких категорий, как "культура" и "духовность" (Г.С. Батищев, 1984; А.А. Мелик-Пашаев, 1994; В.Д. Шадриков, 1994). С этой позиции креативность рассматривается как внутренняя доминанта и детерминанта процесса освоения индивидом исторически развивающейся культуры человечества, в котором складывается его психический мир (Б.Г. Урмурзина, 2001). При этом психологическим механизмом формирования и развития творческих возможностей индивида служит специфическая деятельность по освоению исторически сложившихся форм человеческой культуры, "тех способностей и потребностей, которые лежат в основе одаренности (креативности) и таланта" (В.В. Давыдов, В.П. Зинченко).

Одной из таких "исторически сложившихся форм культуры" является изобразительная деятельность, которая рассматривается исследователями как "художественная деятельность, общественно выработанный способ индивидуального "жизнепринятия", постижения мира посредством переживания и самочувствия, которые выражают духовное присутствие личности в воссозданных культурных формах этого мира" (В.П. Иванов, 1977; С.П. Иванов, 1985). В исследованиях психологов, выполненных, главным образом, на материале детской изобразительной деятельности, показана ее значимость для развития творческой личности (Ф.И. Шмит, 1925; Л.С. Выготский, 1967; Е.И. Игнатьев, 1954; Г.В. Лабунская, 1965; В.С. Мухина, 1981; Ю.А. Полуянов, 1981; Т.А. Соловьева, 1994; Т.В. Назарова, 2001 и др.), отдельных психических процессов и способностей, связанных с изобразительным творчеством (В.И. Кириенко, 1959; З.М. Богуславская, 1957; С.Г. Якобсон, 1959; О.И. Никифорова, 1972 и др.).

В контексте исследования изобразительной деятельности и креативности актуально исследование специальных изобразительных способностей. Мы предполагаем, что изобразительные способности, развиваемые в процессе освоения изобразительных средств, связаны с уровнем креативности и их развитие является необходимым условием поступательного творческого роста личности.

В данной работе представлен материал, полученный в результате изучения взаимосвязи изобразительных способностей и креативности студентов архитектурного факультета ХГТУ (195 студентов и абитуриентов, возраст от 17 до 22 лет). Для диагностики креативности использовались тесты Е.П. Торранса (образная креативность), С. Медника (вербальная креативность). Специальные изобразительные способности ("чувство вертикали-горизонтали", глазомер, оценка пропорций и угловых направлений) измерялись с помощью методик, разработанных В.И. Кириенко (1959) и модифицированных для задач нашего исследования.

Корреляционный анализ данных по возрастным категориям и опытности испытуемых в изобразительной деятельности (3-4 курсы, 1 курс, абитуриенты) выявил большое число значимых корреляций между показателями креативности и изобразительных способностей.

Наибольшее число значимых корреляций наблюдается между показателями изобразительных способностей и показателями образной креативности испытуемых. Число корреляций возрастает с опытом испытуемых в изобразительной деятельности (3-4 курсы). Большее количество достоверных корреляций показателей вербальной креативности и изобразительных способностей в младших возрастных группах (1 курс, абитуриенты) может быть объяснено

более рациональным, аналитическим характером изобразительной деятельности на этом этапе обучения рисунку.

Статистический анализ данных исследования специальных изобразительных способностей позволил дифференцировать по уровню их развития группы высоко (ВК), средне (СК) и низкокреативных (НК) испытуемых. По показателям практически всех использованных нами методик исследования изобразительных способностей испытуемые выделенных нами групп существенно отличаются друг от друга. Особенно существенным преимуществом обладают испытуемые ВК группы, а это позволяет сделать вывод, что специальные изобразительные способности тесно связаны с креативностью. Подтверждение этому можно найти в других исследованиях (В.П. Зинченко, 1983; В.И. Кириенко, 1959; А.А. Мелик-Пашаев, З.И. Новлянская, 1987. Например, у А.А. Мелик-Пашаева (1987): "...Развитые специальные изобразительные способности становятся творческими способностями".

Дальнейший качественный анализ данных исследования позволил сделать следующие выводы:

изобразительные способности тесно связаны с креативностью; наиболее тесно специальные изобразительные способности связаны с образной креативностью;

эта связь носит взаимообусловленный характер: наличие изобразительных способностей благоприятствует проявлению и развитию креативности в изобразительной деятельности; высокий креативный потенциал служит стимулирующим фактором развития специальных изобразительных способностей, так как последние необходимы для его реализации в изобразительной деятельности;

развитым изобразительным способностям, как правило, сопутствуют высокие показатели креативности; креативность может не соответствовать уровню развития специальных изобразительных способностей, но наличие креативных способностей положительно влияет на развитие изобразительных способностей и проявление творческой активности в изобразительной деятельности.

«МЫШЛЕНИЕ КАК ПРОЦЕСС» — ВЧЕРА ИЛИ СЕГОДНЯ ПСИХОЛОГИИ?

Богоявленская Д.Б.
Москва

То, что делал в науке Брушлинский, было не только проявлением верности школе, это был поиск ответа на самые насущные про-

блемы психологии, которые не только остаются таковыми по сей день, но приобретают все большую актуальность.

В первую очередь я имею в виду проблемы, связанные с пониманием природы мышления. Брушлинский стремился развить представление о мышлении как процессе, доказывая его недизъюнктивность. Мне хотелось бы подчеркнуть, что понимание природы мышления не только остается актуальной проблемой по сей день, но приобретает все большую остроту. В связи с происходящими в обществе изменениями возникают проблемы идентификации творческих способностей, целенаправленного формирования творческого мышления. Однако большое количество исследований, в том числе диссертационных, проводимых на методологически ложных позициях, в лучшем случае дают нулевой эффект. Это происходит в силу того, что современную ситуацию в теории и психодиагностике творческого мышления отличает не только эклектика концептуальных подходов, но и наличие своего рода "кентавров", в которых сочетается представление о природе явления и его идентификация из разных научных парадигм. При этом не учитывается, что за каждым методом стоит определенное представление о предмете, на который он направлен. Причина тому и в том, что не каждое концептуальное представление сопровождает «удобная в употреблении» диагностическая процедура, если она вообще есть.

Давно известно, чтобы идея стала популярной, она должна быть простой. Эту истину как нельзя более точно демонстрирует теория творческого мышления Дж. Гилфорда. Простота и видимая правдоподобность идеи обеспечили на длительное время его подходу огромную популярность во всем мире. Во второй половине прошлого века "дивергентность" превратилась в "символ веры" не только западных, но и отечественных психологов; с ней связываются буквально все проявления творчества.

Это объясняется, с нашей точки зрения, рядом внешне сильных сторон интерпретации творчества как дивергентной продуктивности. Дивергентность, определяемая как "способность мыслить в разных направлениях", отвечает искомому явлению выхода в более широкое "пространство". Популярности концепции Гилфорда также способствовали разработанные на ее основе тесты "на креативность". Наряду с попыткой снятия ограничений в исследовании творческого потенциала личности, присущих методу проблемных ситуаций и тестам "на IQ", их достоинство заключается также в простоте проведения эксперимента и возможности группового тестирования.

Гилфорд считает, что тесты, направленные на измерение беглости (различающиеся идеи), оригинальности (необычные или ред-

кие ответы), гибкости (идеаторные категории) мышления в невербальных, символических, семантических и поведенческих задачах, характеризуют дивергентное мышление. Задачи типа "назовите как можно больше вариантов использования кирпича в необычном для него назначении" наиболее характерны для тестов, определяющих дивергентные семантические категории (Guilford, 1967).

Чтобы читатель мог составить более точное представление о том, что Гилфорд вкладывает в понятие дивергентности как показателя творческого мышления, мы приведем выдержку из авторского разъяснения специфики дивергентного мышления. Дж. Гилфорд рассматривает в качестве очень удачного примера следующий, сообщенный ему случай.

Находчивому студенту из физического колледжа дали задачу определить высоту небоскреба с помощью барометра. Инструктирующий, очевидно, имел в виду определенный ответ. Но ответ студента был иным. Он предложил привязать к барометру длинную веревку, опустить барометр с крыши на тротуар, измерить длину веревки, необходимую для достижения барометром земли. Поскольку ответ не соответствовал ожиданию инструктирующего, то он попросил студента дать другое решение. Второй вариант решения заключался в предложении бросить барометр с крыши на землю, замерив время падения с помощью секундомера. Используя формулу S= gtl/2, можно вычислить высоту здания. Другие ответы, которые давал студент, были также изобретательными (по мнению Гилфорда). Так, можно вынести барометр на улицу в солнечный день, измерить высоту и длину его тени и тени здания, используя простые пропорции. Его четвертый метод был самый простой и остроумный: отнести барометр к администратору и пообещать, что он получит в подарок чудесный барометр, если скажет, какова высота здания.

Все это планы, пишет Гилфорд, семантические системы. «Они включают целесообразные последовательности уместных значимых шагов. Инструктирующий, вероятно, думал, что задавал вопрос, приводящий к конвергентному продуцированию. Но информация, данная студенту, оставила дверь открытой для альтернативных планов, и студент, который очевидно хотел быть оригинальным (подчеркнуто мною — Д.Б.), использовал преимущества ситуации! Студента надо высоко оценить по тесту дивергентной продуктивности семантических систем» (Гилфорд, 1967, с. 148).

В связи с этой трактовкой Гилфорда, нам хотелось бы напомнить, что В.Освальд, разрабатывая в начале века типологию творчества, говорил об оценке творчества ученых по критерию ориги-

нальности как «способности создавать что-либо самостоятельно» (Оствальд, 1910). Такое раскрытие оригинальности означает, что она говорит о наличии продуктивного процесса (человек сам мыслил) в отличие от действия по памяти или образцу. Исходное представление, лежащее за термином «оригинальность», это подлинность: оригинал — не копия. Подлинность не противопоставляет себя мышлению, а предполагает его в полном объеме. И тем более такой процесс не преследует цель противопоставления «правдоподобному» и «очевидному». «Говорите правду, и вы будете оригинальны», — утверждает писатель Вампилов.

Но беда даже не в том, что оригинальность трактуется просто как маловероятностная идея, т.е. чисто статистически. Основная беда заключена в самой инструкции теста. «Новое и оригинальное родится само собою, без того, чтобы творец об этом думал» (Бетховен). Вместе с тем, тестовая инструкция, требующая выдачи максимально большего количества неординарных ответов, стимулирует для этого не только продуктивный процесс, а ряд обходных искусственных приемов, повышающих количество неординарных ответов, но никак не связанных с механизмами творчества. Поэтому часто мы фиксируем высокие показатели по креативности у детей со сниженным интеллектом и высоким мотивом достижений, которые скорее говорят о компенсаторных механизмах и психологической защите. Оригинальность подчас может выступать просто как вычурность или свидетельствовать о нарушении селективного процесса, наблюдаемого при некоторых душевных заболеваниях.

Вообще креативность, раскрываемая через дивергентность, указывает на определенное сходство в мышлении людей с высокими показателями креативности и людей с шизофреническими и аффективными расстройствами: и те, и другие способны устанавливать отдаленные ассоциации.

К тому же простота тестов на креативность оказывается "троянским конем", т.к. благодаря этому практики закрывают глаза на реальные противоречия результатов диагностики, на понимание того, что высокие баллы по тесту не говорят о высоком творческом потенциале испытуемого, а требуют анализа причин соответствующих данных, в свою очередь, предполагая комплексное исследование.

Наша критика дивергентности не носит частного характера, поскольку последователей этого подхода поджидает некоторая опасность, если они искренне уверовали, что главное в формировании творчески одаренной личности — это научить ее нестандартному мышлению, умению генерировать оригинальные, необычные

идеи. Этот упор на необычный, ни у кого не встречающийся продукт, стимулируя фантазию, может тормозить развитие самого мышления.

Практика «развития креативности» дает подтверждение этому. Так, дети, прошедшие тренинг в прогимназиях, не способны (иногда до второго класса) решать текстовые задачи. Развитие дивергентной комбинаторики тормозит развитие понятийного мышления и, как нам кажется, символической функции. Эти дети могут адекватно действовать только на основе личного опыта.

В тех случаях, когда тренинг по развитию дивергентного мышления достигает своего результата у детей со сформированной символической функцией, учителя сталкиваются с парадоксальной ситуацией неуспеваемости умных и ранее успешных детей. Характерен пример с учениками 6-го класса, в котором проходила апробация развивающей экспериментальной программы, одним из моментов которой было стимулирование выдвижения множества разнообразных гипотез. На этом моменте делался акцент как на проявлении творческого мышления. После проведения данного эксперимента стало типичным проявление поведения, подобного тому, как одна из стабильных отличниц класса перестала выполнять контрольные работы. При этом она знала верный ответ предъявляемых задач, так как подсказывала его слабым ученикам, которые не могли решить эти задачи. Ее эти ответы не удовлетворяли: она искала «творческое» — альтернативное решение.

Здесь мы сталкиваемся с явлением того, что естественный процесс мышления как установления отношений, решения задач как процесса анализа условий задачи через соотнесение с ее требованием подменяется поиском «нестандартных», маловероятностных идей, базирующихся на далеких ассоциациях. Методологическая порочность такого подхода великолепно раскрывается В.Т. Кудрявцевым на аналогичном примере выполнения ребенком тестового задания на творческое мышление: придумать как можно больше способов необычного употребления обычных вещей (например, обувной щетки). Если ответ «забивать ею гвозди» в данной группе никем не повторялся, то он оценивается как оригинальный и, следовательно, творческий. Хотя ребенок в данном случае использовал формальное и хорошо известное свойство щетки — тяжесть (как и в случае с нашим американским студентом), роднящую щетку со всеми без исключения «вещественными объектами». Но творчество заключается не в отмене, а в выходе за рамки закрепленного общественной практикой значение предмета. Позиция В.Т. Кудрявцева совпадает с нашим пониманием творчества как развития

деятельности, углубления познания, а не случайного сочетания образов, любых неожиданных ассоциаций и аналогий. Невалидная психодиагностика не только задерживает умственное развитие ребенка, но и может привести к негативным личностным изменениям вплоть до деформации личности.

И последнее. Согласно Н.Н. Моисееву, дивергентность характеризует расхождение, приводящее к многообразию и неопределенности. Неоднозначность, случайность, неопределенность будущего — основная особенность бифуркации — качественного скачка в изменении системы. Мы видим, что эти характеристики прямо противоположны пониманию мышления как процесса, который характеризует, напротив, направленность, преемственность, детерминированность предшествующим анализом.

Почти нет работ в отечественной психологии, где бы не ссылались на С.Л. Рубинштейна, как правило, в качестве методологических предпосылок. И также постоянно при диагностике творческого мышления используют тесты Гилфорда — Торренса.

СООТНОШЕНИЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ИНТЕЛЛЕКТА, ТВОРЧЕСТВА И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Бурова О.Б.
Москва

О.К. Тихомиров показал, что термином "мышление" обозначаются качественно разнородные процессы, и дал глубокий теоретический анализ различных теорий мышления. Но до сих пор не решенной и одной из наиболее обсуждаемых в литературе остается проблема связи между интеллектом и творчеством. Есть много как теоретических, так и эмпирических работ по этой теме (В.Н. Дружинин, М.А. Холодная, Д.Б. Богоявленская и др.). Но нет работ по изучению связей между интеллектом, творчеством и исследовательским поведением. Между тем, исследовательское поведение — очень важная часть и мышления, и процесса познания в целом.

Единого определения исследовательского поведения, разделяемого всеми, не существует. В нашем исследовании мы придерживаемся определения, данного А.Н. Поддъяковым, который рассматривает исследовательское поведение как поведение, направленное на поиск и приобретение новой информации из внешнего окружения.

А.Н. Поддьяков показал, что тесты интеллекта, творчества и ИП диагностируют разные аспекты познавательной деятельности. Тесты исследовательского поведения диагностируют получение зна-

ний от нового объекта в ситуации неопределенности как информации об этом объекте, так и целей самой деятельности. В тестах интеллекта отсутствует этап сбора информации, кроме того, это всегда задания со строго и однозначно оговоренными начальными условиями и единственно верным ответом.

Так, В.Н. Дружинин, проанализировав тесты интеллекта, ввел операциональное понятие «идеального интеллектуала» — человека, способного правильно и в одиночку решить в уме без внешних поведенческих проб задачу произвольно большой сложности за бесконечно малое время, невзирая на внутренние и внешние помехи. А.Н. Поддьяков, в свою очередь, на основе анализа тестов исследовательского поведения предложил следующее определение. «Идеальный обследователь» — это человек, способный бесконечно, качественно и количественно, разнообразить внешние поведенческие пробы, добывая при каждой пробе неограниченно большой объем эмпирической информации.

В тоже время тесты креативности имеют более открытые начало и конец (то есть неограниченное количество решений), чем тесты исследовательского поведения. Однако, в тестах креативности цель деятельности более или менее ясна — выполнить задание как можно оригинальнее, чтобы никто другой ничего подобного не смог бы придумать, кроме этого, у испытуемого нет необходимости самому добывать информацию об объекте. В тестах исследовательского поведения испытуемый самостоятельно ставит задачи и формулирует условия, относящиеся к различным уровням и группам свойств нового, неизвестного объекта.

Таким образом, ни тесты интеллекта, ни тесты творчества не диагностируют способность искать и приобретать информацию из внешнего окружения. В реальном же познании проблема получения информации непосредственно от изучаемого объекта имеет огромное значение.

В то же время эмпирических исследований связей интеллекта, творчества и исследовательского поведения нет. Неясно, хорош ли креативный человек, демонстрирующий полет фантазии и фонтан идей, в другом качестве — как практический исследователь новой, неизвестной системы? Хорош ли в этом качестве решатель четко поставленных задач, имеющих один правильный ответ? Это надо проверять.

Целью нашего исследования является изучение связей между показателями интеллекта, творчества и исследовательского поведения на выборке старшеклассников (9-е классы Сергиево-Посадской гимназии №1).

В ходе нашего исследования мы использовали следующие методики: «Школьный тест умственного развития» (К.М. Гуревич, М.К. Акимова, Е.М. Борисова, В.Г. Захарин, В.Т. Козлова, Г.П. Логинова), Краткий тест творческого мышления Торренса, «Стиль общения» — русифицированный вариант компьютерной методики «Personal interaction» (D. Berry, D.E. Broadbent), автор русскоязычной версии методики А.Н. Поддьяков.

Проведенный нами корреляционный анализ с использованием метода ранговой корреляции Спирмена дал следующие результаты:

Эффективность исследовательского поведения не коррелирует с показателем интеллекта ($r_{s\ эмп} = 0$);

Некоторые показатели творчества (разработанность и оригинальность) коррелируют с исследовательским поведением отрицательно:

$r_{s\ эмп} = -0{,}6$ $r_{s\ эмп} = -0{,}56$ соответственно,

где $r_{s\ кр} = 0{,}56$ при $p = 0{,}05$.

Таким образом, наше эмпирическое исследование подтвердило, что исследовательское поведение, интеллект и творчество — это разные части процесса мышления.

В дальнейшем мы планируем развивать наше исследование в следующих направлениях:

а) посмотреть связь не с общим показателем по ШТУРу, а с показателями по отдельным субтестам (кругозор, аналогии, обобщение, классификация, числовые ряды);

б) сделать кластерный анализ результатов методики «Стиль общения» с целью выявить разные типы индивидуальных стратегий исследовательского поведения и посмотреть их связь с интеллектом и творчеством.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И МЕЖЛИЧНОСТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

Воронин А.Н.
Москва

Обыденное понимание «интеллектуальной деятельности» предполагает синонимичность этого словосочетания таким понятиям, как «интеллект» и «мышление», и не раскрывает сути данного явления, оставаясь неполным и противоречивым. Большинство исследователей определяют интеллект как способность к мышлению (в широком смысле этого слова), как способность, благодаря которой разворачивается процесс мышления. Традиционное разведе-

ние понятий интеллекта и мышления предполагает, что мышление индивидуально и процессуально, а интеллект - способность, некоторое качество, присущее человеку. Это затрудняет содержательное соотнесение этих понятий, которое, однако, возможно через соотнесение различных этапов решения задач и особенностей интеллекта людей, участвующих в процессе решения. При этом появляется возможность по-новому рассмотреть социальную обусловленность «мышления» и «интеллекта»: не только в «генетическом» аспекте, где «социальное» выступает как причина развития и становления интеллекта, но и в актуальном аспекте, предполагающем социальную обусловленность проявления особенностей интеллекта.

При исследовании интеллекта мы имеем дело со специфической групповой мыслительной деятельностью, характеризующейся распределением ролей между участниками в процессе решения некоторой задачи (в соответствии с существующими традициями, правилами, случайным образом, в силу складывающихся обстоятельств и т.д.). Именно эту деятельность мы и определяем как интеллектуальную. Она включает в себя все основные составляющие любой деятельности: мотив, цель, программу деятельности, совокупность действий, способы действия, принятие решения и т.д.. Интеллектуальная деятельность разворачивается (инициируется) вследствие рассогласования составляющих деятельности (цели, задачи, решения, результата, способов регуляции по ходу решения) у различных людей, объединенных совместной деятельностью.

Для интеллектуальной деятельности свойственно разделение разных этапов решения между участниками, что наиболее ярко проявляется при взаимодействии «ученик-учитель» и при групповом решении проблем в условиях реальной профессиональной деятельности, либо в условия специально организованных социальных взаимодействий (в ходе тренинга, деловых игр и т.п.). Однако и при тестировании интеллекта в диаде «обследуемый-диагност», и при проведении экспериментального исследования (диада «экспериментатор-испытуемый») такое распределение ролей имеет место. Именно в таких ситуациях межличностное взаимодействие играет решающее значение, влияя существенным образом на уровень проявления интеллекта и креативности.

Распределение этапов решения между участниками по ходу решения задачи, характерное для интеллектуальной деятельности, позволяет объяснить некоторые феномены резких изменений уровня интеллекта: «зона ближайшего развития», «горизонтальный и вертикальный деколяж», «эмоциональная деструкция интеллектуальной деятельности», феномены группового решения задач, не-

высокая прогностичность тестов интеллекта и креативности при сравнении с реальными достижениями, существенная зависимость от межличностных факторов уровня интеллекта, креативности и флуктуации того и другого в зависимости от типа ситуации.

Предложенный подход дает возможность иначе вглянуть на мышление как высшую психическую функцию. Первоначально мышление как высшая психическая функция является интерпсихическим образованием и по логике развития высших психических функций вследствие свертывания и автоматизации должна все в большей мере превращаться в интрапсихологическую. Но, на наш взгляд, полностью автоматизированные интеллектуальные операции в значительной мере характеризуют познавательную работоспособность, для оценки которой традиционно используют методики диагностики устойчивости, концентрации и распределения внимания (например, тест «Интеллектуальная проба», Pauli-test, тест KVT Д. Абельса, тест KLT и др.), а мышление, как высшая психическая функция никогда не становится полностью интрапсихологическим. Всегда необходимо наличие "другого" для разворачивания полноценного мыслительного процесса (или проявления интеллекта в полной мере), либо "выделение" «другого» на субъективном уровне, как воображаемого собеседника, оппонента (возможны и другие роли) для того, чтобы мыслить и находить верное решение. Соответственно, межличностное взаимодействие - важный компонент любой интеллектуальной деятельности, возможно, ее атрибут.

ООСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОНЯТИЯ СТИЛЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Григорьева Н.В.
Санкт-Петербург

В многочисленных определениях стиля отражается установка самих исследователей на понимание проблемы индивидуальности в целом, их взгляды на характер взаимодействия человека с миром. На сегодняшний день распространенной является точка зрения, согласно которой стиль есть индивидуальность, личность. При этом подчеркивается превалирующая роль личностного фактора в процессе формирования стиля и его структуры.

Стиль понимается как производное 3 компонентов:

направленность личности;

стиль сознательного владения своими психическими процессами;

технические приемы деятельности.

Стиль рассматривается как проблема 2 полюсов: есть "рациональные стили", "дающие умственным возможностям правильное направление", и "нерациональные", своего рода "педагогический брак".

Приоритет психологии в разработке стилевой проблематики связан с общепризнанными среди исследователей положением об обусловленности стилевых закономерностей свойствами человеческой индивидуальности.

Стиль считается проявлением высших свойств индивидуальности человека. Это общее положение находит отражение и в представлениях современных психологов о существовании "эффективных" и "неэффективных" стилей, рассматриваемых вне контекста конкретных видов поведения и деятельности.

В психологическом контексте исследования стиля ведутся в 3 направлениях, использующих различные начальные системы координат:

Личностные диспозиции. Стиль определяется как характеристика системы операции, к которой личность предрасположена в силу своих индивидуальных свойств (Адлер, 1937). Г. Роршар и Р. Вартег полагали, что определенные формальные характеристики, каковым бы ни было их происхождение, должны проявляться в самых различных действиях субъекта, и для обозначения этих проявлений используется термин "индивидуальный стиль".

Характеристики когнитивных процессов. В когнитивной психологии возникает объяснение стилевого феномена в контексте изучения особенностей переработки информации человеком. Когнитивный стиль, связанный с различными аспектами функционирования познавательной сферы, считается стабильной индивидуальной характеристикой способов взаимодействия человека с информационным полем. К настоящему времени описано около 10 разных параметров когнитивного стиля, выявленных независимо друг от друга, психологическими шкалами разных ориентаций (Колга, 1986; Кочетков, Скотникова, 1993; Шкуратова, 1983; Холодная, 2002). Определение когнитивный стиль указывает лишь на один класс стилевых проявлений — индивидуальную специфику функционирования когнитивных процессов.

Параметры поведения. В приоритетной области российской психологии — дифференциальной психофизиологии — была разработана концепция индивидуального стиля деятельности (Климов, 1969), понимаемого как обусловленная типологическими особенностями нервной системы устойчивая система способов оптимального осуществления деятельности.

Многочисленные эксперименты показали, что природным основанием исследованных стилевых характеристик деятельности являются свойства нервной системы. Инертность — подвижность, соотносятся с ориентировочно-исполнительными и контрольными фазами действий. Но каких-либо гипотез, рассматривающих стиль как целостную структуру, в этой области до последнего времени не возникло. По мнению Е.А. Климова (1969), индивидуальный стиль деятельности — это: "... индивидуально-своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравновешивания своей индивидуальности с предметными внешними условиями деятельности".

Исследование индивидуального стиля деятельности составило целое научное направление, основателем и теоретиком которого стал В.С. Мерлин.

Инвариантность является характеристикой стиля, описывающей типы конкретных взаимодействий, и предполагающей, что на всех уровнях системы интеграл системообразующих компонентов должен быть представлен единым результатом (Золотов, 1982). Принцип инвариантности присутствует и в положении об инструментальном единстве личности (Палей, Магун, 1978). Принципы стилевой инвариантности и единства дополняются принципом иерархичности организации стилевой сферы (Либин, 1993).

Хотя в психологии стиль называется индивидуальным, по сути, он является групповым. Это противоречие было подмечено Е.П. Ильиным (1988) относительно индивидуального типа деятельности.

В многочисленных определениях стиля отражается установка самих исследователей на понимание проблемы индивидуальности в целом, их взгляды на характер взаимодействия человека с миром.

Как показали исследования, для формирования индивидуального стиля деятельности необходима личностная вовлеченность в деятельность, интерес и стремление сделать ее как можно лучше. Выполнение любой деятельности оставляет свободу внутри границ, позволяющую человеку проявлять свою индивидуальность в постановке промежуточных целей, выборе средств для их достижения и реализации самой деятельности. Задача психологии помочь найти те оптимальные условия, при которых человек достигнет гармоничного развития, опереться на свои сильные стороны в процессе выполнения деятельности, чтобы ему удобно было ее выполнять.

КРЕАТИВНОСТЬ В АСПЕКТЕ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

Гущина Т.В., Хазова С.А.
Кострома

Современный российский человек живет в нестабильном, непредсказуемом, иррациональном обществе, испытывая дефицит позитивных эмоций, находясь в условиях реального хронического стресса. Необходимость снятия напряжения, гармонизации эмоционального состояния, направленность на решение трудной ситуации или снижение интенсивности ее воздействия мотивируют личность на поиск способов совладания со стрессом.

В изучении совладающего поведения как жизнетворческого дарования личности (Л.И. Анцыферова, 1996) Т.Л. Крюкова выделяет две задачи:

— изучение такого явления в психологии личности, как смещение акцента с компенсации и психологической защиты на актуализацию ресурса, конструктивный поиск стратегий преодоления стресса, включение механизмов совладания;

— помощь индивиду в выработке новых приспособительных механизмов поведения, гармонизирующих его отношение со средой, улучшающих качество адаптации, делающих ее более творческой (креативной).

Исследователи совладающего поведения предполагают наличие в различных возрастных и социальных группах жизнестойких личностей, лучше справляющихся со стрессом, обладающих особыми стратегиями преодоления трудных ситуаций, и, вероятно, большим их количеством и разнообразием. Существуют разные типы совладающего поведения: более приспособительный и креативный.

Обращение к творческому потенциалу личности в изучении проблемы совладающего поведения не случаен. «Интерес к творчеству и личности творца в XX веке связан, возможно, с глобальным кризисом, проявлением тотального отчуждения человека от мира, иррациональным ощущением того, что целенаправленной деятельностью люди не решают основных проблем своего бытия» (В.Н. Дружинин, 1999).

Целью нашего исследования является выявление связей между развитием уровня креативности и выбором стратегий совладающего поведения. Респондентами были учащиеся старших классов школ города Костромы, всего 107 человек. Для диагностики креативности мы использовали субтест «Незавершенные фигуры» теста Е.П. Торренса, который предлагает рассматривать в качестве параметров креативности беглость, оригинальность, способность к

детальной разработке идей, способность проникать в суть проблемы, способность длительное время оставаться открытым новизне и разнообразию идей. Совладающее поведение изучалось нами с помощью Юношеской копинг-шкалы E. Frydenberg & R. Lewis, адаптированной Т.Л. Крюковой (2000). Шкала позволяет выяснить, какие стратегии используют молодые люди, когда в их жизни происходят неприятные события. Авторы 18 стратегий совладания.

В результате корреляционного анализа нами было обнаружено, что невербальная креативность связана с выбором стратегий совладания, но связи эти немногочисленные и слабые.

Так, оригинальность мышления снижает частоту обращения к неконструктивным стратегиям совладания: «самообвинение» — r = −.357, p = .000, духовность (молитвы, чтение духовной литературы) — r = — .273, p = .004, несовладание (отказ от каких-либо действий по решению проблемы) – r = -.242, p = .012, мечты (надежда, что все само уладится) — r = -.234, p = .015. Интересным является тот факт, что способность оставаться открытым новизне отрицательно коррелирует с обращением к социальной поддержке, стремлением заручиться поддержкой других людей и выяснить, что сделали бы они в подобной ситуации, — r = -.242, p = .011. Наконец, беглость мышления имеет и положительные, и отрицательные связи с выбором стратегий совладания: она снижает риск несовладания (r = -.226, p = .019), позволяет не сразу фокусироваться на решении проблемы, а рассматривать различные варианты (r = .262, p = .006), и даже отвлечься от проблемы на какое-то время с помощью таких способов релаксации, как чтение, телевизор, развлечения в обществе (r = .215, p = .025).

В целом полученные нами результаты позволяют говорить о позитивной роли креативности в совладающем поведении, которая значительно снижает риск неконструктивного совладания, делает возможным самостоятельный поиск решения без обращения за поддержкой к другим людям, отвлечься от проблемы, если она по какой-либо причине не может быть решена в настоящее время.

ПСИХОЛОГИЯ ТВОРЧЕСТВА КАК ПОЗИТИВНАЯ НАУКА

Данфельд А.Ф., Огинец Л.В.
Санкт-Петербург

Любая попытка рационального анализа "психологии творчества" непременно сталкивается с непреодолимыми методологическими ограничениями. Во-первых, корректными дефинициями "творчества" будут только негативные определения, т.к. результат творчества –

появление того, что ранее не существовало как целое. Поэтому любые обобщения получаются достаточно просто, но всегда оказываются нетранзитивными: конкретизация этих обобщений не позволяет логическими операциями получить хотя бы исходный материал. Весь массив бесчисленных "логических схем творческого акта", которые могут быть построены индуктивным путем на материале давних научных открытий и/или изобретений, находится уже вне возможностей подробного содержательного анализа. Так, рассуждающие о "системном мышлении" авторы утверждают: "...Противоположные концы лука требуют постоянно натянутой тетивы для удержания целостности системы. Для поддержания целостности лиры усилий не требуется" (В.А. Ганзен, В.К. Толкачев, 1995). Рассуждая о "системном мышлении", они не представляют работу систем из трех напряженных и гибких связей (т.е. лука и лиры)? И не знают, что и арфа, и лира произошли от лука? А каким образом примитивная механическая "система" оказалась способной "требовать" чего-либо?

Велик и соблазн погрузиться в изучение "творческих актов", основанный на подмене значений слова "творчество". Исследователи и преподаватели "творчества" с применением "учебных изобретательских задач" (последователи Г.С. Альтшуллера, активисты АРИЗ и ТРИЗ) игнорируют тот факт, что без собственного нетривиального целеполагания творчество невозможно. Иногда (например, в техническом конструировании) именно отыскание или формулирование нетривиальной задачи, решаемой даже совершенно тривиальными "очевидными" средствами, и составляет творческий шаг.

В процессе психологического исследования взаимодействуют минимум две "системы", близкие по уровню сложности их внутренней организации и по сложности доступного им поведения, поэтому в ходе исследования "объектом управления" оказывается не только "обследуемый", объектом "рефлексивного управления" непременно оказывается и психолог-экспериментатор (В.А. Лефевр, 1968, 1976). Отсюда — общеизвестные случаи получения только тех результатов эксперимента, которые сумел предусмотреть исследователь. Невозможно создать корректную детерминированную модель "правильного творческого мышления", которая исчерпывающим образом его описывает или предписывает его результат. Стохастические модели, в стиле термодинамических зависимостей, оказываются более сложными, но еще менее содержательными, чем описания строго детерминированные (как частные случаи стохастических моделей с вероятностями, равными единице).

Для отечественной психологии в последние полтора десятилетия некоторую угрозу составляет экспоненциальный рост числа

"нефальсифицируемых" (по К. Попперу) мифологических построений, в частности психоаналитических. Показательный пример: "Человек — исторически первый вид (какой из биологических видов будет вторым? — Авт.), у которого мужской и женский сексуальные циклы рассогласованы; именно в точках связанного с этим фрустрирующего психосексуального напряжения и формируется первичное мифосемантическое пространство культуры, и именно здесь совершаются первые шаги биосоциального перехода к собственно человеку и зарождению пракультурных форм" (В. Каган, «Психологическая Газета», № 9, 1998, с. 30-32).

Есть ли выход из теоретического тупика? Он возможен: содержательные теоретические модели и экономные описания появляются, если психолог последовательно проводит следующие методологические принципы:

Телеологический принцип — описания процесса выстраиваются, исходя из возможных его целей.

Принцип эволюции — характер и специфика психического процесса более понятны и предсказуемы, если установлены примитивные исходные варианты и общее направление их развития.

Принцип патофункциональной модификации: реальность гипотетического процесса доказана только существованием вариантов, когда данный процесс отсутствует, либо осуществлен патологическим образом. "Болезнь — это эксперимент, который ставит природа" (И.П. Павлов, 1926).

Метрологический принцип — для каждой "большой системы" существуют свои ("имманентные") критерии оптимума и патологии (Н. Винер, 1948). Иначе, каждой "большой системе принадлежит собственная "имманентная метрика состояний", а также и "собственная валюта" для их оценки и сравнения между собой (В.А. Лефевр, 1966). Содержательные подходы предусматривают возможность опознания "имманентной метрики" и оценок, выраженных в "рефлексивной валюте".

Принцип Мопертюи-Лейбница ("наименьшего действия"). Формирование абсолютно новой структуры — событие в биологической эволюции весьма редкое, почти исключительное, чаще происходит только трансформация и приспособление уже существующих структур или процессов к достижению новых целей, до того недоступных, и к решению новых задач, ранее не существовавших. Психика высших животных, находящихся в оптимальном состоянии, способна конструировать линию поведения, направленную на удовлетворение совокупности актуальных и потенциальных потребностей.

Корректная и состоятельная теоретическая модель человеческого творчества не может ни предписать "правильного способа" творить, ни детально заранее описать конкретный его результат. Однако сохраняется возможность описать предпосылки творчества (биологические, социальные и технические), определить условия, которые тормозят или реализуют "патологические" варианты творчества, и даже отыскать или сконструировать новые приемы, облегчающие рождение нетривиальных решений.

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ГИБКОСТИ КАК СВОЙСТВА ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Ермакова Е.С.
Шуя

Сущность творческого процесса связана с такой особенностью творческого мышления, которая позволяет отказаться от стереотипного способа действия и выделить до того не воспринятые свойства и отношения объектов. Условием проявления этого свойства мышления является наличие проблемной ситуации. Такая ситуация появляется тогда, когда испытуемый пытается решить задачу на основе её формального анализа с прямым использованием известных ему способов и убеждается в бесплодности этого. Возникает потребность в открытии тех новых средств, которые позволят решить проблему. Эта потребность обеспечивает высокую активность решающего проблему субъекта, который включает объект в систему связей и отношений, где обнаруживаются новые свойства объекта. Именно такая особенность мышления оценивается как его гибкость — умение перестраивать, переоценивать уже имеющиеся способы действия, многообразно подходить к условиям задачи.

Практически все зарубежные и отечественные психологи, изучавшие творческое мышление, выделяют гибкость в качестве одного из важнейших его свойств и относительно однотипно описывают проявления гибкости, как возможность отхода от стереотипа, нахождение новых путей решения проблемы, многообразие аспектов в подходе к решению задачи. Зарубежные исследования креативности (Е. Торранс, Дж. Гилфорд, Р. Кеттэл, Л. Хаскелл и др.) дают возможность предположить существование мыслительных структур, позволяющих удерживать различные направления анализа объектов при решении задачи, что связывается нами с гибкостью мышления. Анализ отечественных работ, посвященных изучению психологии творчества (А.В. Брушлинский, О.К. Тихомиров, Я.А.

Пономарев, Д.Б. Богоявленская, О.М. Дьяченко, В.Т. Кудрявцев), подводит к рассмотрению операциональных компонентов мыслительной деятельности — средств психической деятельности, так как именно их преобразование ведет к смене контекста интерпретации объекта и творческому решению задачи.

Изучение творческого мышления показывает существование таких средств, которые дают возможность отражать проблемную ситуацию многоаспектно, перестраивать имеющиеся способы действий, что описывается как проявления гибкости мышления. В исследованиях детского мышления выявлено, что уже в дошкольном возрасте представления могут нести в себе как наличие разнообразных свойств, отношений объекта, так и программу его преобразования, выводя на первый план те свойства, которые не считались до этого момента существенными (Н.Н. Поддьяков).

Образные средства гибкости мыслительной деятельности ребенка названы нами "комплексными представлениями". К ним мы относим такие образы объектов, в которых объекты отражаются в совокупности своих свойств. В рамках одного такого представления субъект может переходить от анализа одних свойств предмета к другим его свойствам, проявляя гибкость мышления.

Комплексные представления позволяют увидеть признак не сам по себе, а в системе скрытых свойств и связей объекта и, при необходимости, произвести переориентировку признаков, их обобщение на другом основании. Возможность оперирования комплексными представлениями появляется у детей к 4-5 годам.

В исследованиях последних лет (Н.Е. Веракса, В.Т. Кудрявцев) показано, что уже у дошкольников существует механизм мышления, позволяющий описывать развитие и преобразование объекта при решении задачи с помощью отношений противоположности. Тем самым творческое преобразование объекта в противоречивой проблемной ситуации заключается в его диалектическом преобразовании.

По мнению Н.Е. Вераксы, основу диалектического мышления, отражающего оперирование отношениями противоположности, составляют диалектические мыслительные действия. На наш взгляд, включение в систему диалектических мыслительных действий перестраивает образные средства гибкости. В структуре получаемых представлений отражаются циклы диалектической трансформации, что позволяет менять интерпретацию свойств объекта на противоположную. Возникает новое образное средство, названное нами "диалектическим представлением", которое отражает противоположные свойства, отношения объекта в зависимости от диалектической позиции, принятой субъектом.

Анализ теоретического и экспериментального материала показал, что активизация гибкости мыслительной деятельности детей должна заключаться в формировании её образных средств: комплексных и диалектических представлений.

С целью активизации комплексных представлений развивают умение последовательно анализировать предметы и явления, выделяя в них, главным образом, существенные, характерные, основополагающие свойства. От простейших проблемных ситуаций, где нужно выделить очевидные свойства объектов, переходят к более сложным заданиям, требующим использования всё более и более скрытых свойств.

Для развития диалектических представлений детей учат пониманию того, что любое явление действительности существует тогда, когда в нем соединены противоположности. В предлагаемых ситуациях наглядно наблюдается смена логики события на противоположную, состояние объекта в ней меняется так, что объект рассматривается ребенком попеременно то в одном, то в другом, противоположном ему состоянии.

Предложенные пути развития гибкости как свойства творческого мышления детей были использованы при обучении детей в региональной программе дошкольного образования "Родничок" и показали свою эффективность.

ТВОРЧЕСКОЕ РЕШЕНИЕ ЗАДАЧ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КУРСАХ

Зыкова З.Н.
Владимир

Подготовка современного высококвалифицированного специалиста в стенах учебного заведения преодолевает принципиальную необходимость поиска и определения путей реализации приобретенных педагогических технологий обучения.

Педагогические технологии, в том числе технологии обучения, — важнейшие феномены образовательной деятельности в работе педагога. Преподаватель особое внимание должен уделять активизации познавательной деятельности студентов при проведении учебных занятий, технике управления мыслительной активностью.

Одна из задач преподавателя при проведении практических занятий по курсам общая психология, психология управления, педагогическая психология и др. — стимулирование творческого мышления студентов.

Основные качества творческого мышления, которые необходимо формировать у студентов, включают: проблемный характер подхода к изучаемым явлениям; динамичность мышления; быстрота овладения информацией; оперативность мышления; широта мышления или продуктивность творческой работы при решении проблем, где нужна большая разносторонность, рациональное применение знаний, умений, опыта в процессе познавательной деятельности; глубина мышления, тесно связанная с изобретательностью; обоснованность в выдвижении версий в качественной их проработке; логичность мышления (развитие последовательности мыслительного процесса, умение сделать обобщающие выводы из множества фактов); критичность и непредвзятость (объективность) мышления и т.д.

Как стимулировать и развивать творческое мышление? Один из способов — овладение способами творческого решения задач. В специальной литературе много моделей творческого решения задач для воспитания у студентов умения принимать нестандартные творческие решения.

Мы за основу взяли классификацию Герберта Саймона, который подразделял задачи на плохо структурированные (применимые решения, сделанные "на заказ", не рутинные); хорошо структурированные (применимые, готовые рутинные решения); полуструктурированные (необходимость изобрести уникальные решения).

Отнесение задачи к тому или иному классу зависит от общего знакомства с основными компонентами задачи: об исходном состоянии, целевом состоянии, преобразованиях, необходимых для того, чтобы приблизить исходное состояние к целевому, и т.д.

Алекс Осборн в работе "Прикладное воображение", исследуя вопросы «мозговой атаки» и творческое решение задач, дает свое определение творческому мышлению. Творческое мышление, по Осборну, включает три основных стадии: поиск фактов, поиск идей и поиск решений. Поиск фактов делится на два этапа: постановку задачи и подготовку. Цель первого этапа — определить задачу, разбив ее на несколько основных частей. Подготовка должна помочь пониманию задачи путем сбора относящейся к ней информации. Стадия поиска идей используется для генерирования потенциальных идей и последующего их доведения до рабочего состояния. Третья стадия — поиск решений — используется для оценки идей и отбора тех из них, которые имеют наибольший потенциал для успешного решения задачи.

Сидней Парнс в работе "Руководство к творческому поведению" добавил к модели Осборна два крупных усовершенствования:

между поиском фактов и поиском идей он вставил стадию поиска задач, а вслед за поиском решений ввел стадию поиска их принятия, сделал упор на понимание задачи и на обеспечение выполнения найденного решения; выявил тот факт, что на каждой стадии в модель входят конвергентные (схождение), дивергентные (генерирование множество идей) виды деятельности. Каждая стадия творческого решения задач начинается с дивергентного поиска: фактов, задач, идей, решений и т.д. Конвергенция означает отбор наиболее важных фактов, выбор наилучшего определения первоначально нечетной и запутанной задачи; выбор идей, имеющих наибольший потенциал; отбор наилучших критериев выбора решений и самих решений.

Модель применима не для всех типов задач. Наиболее подходящими для ее применения ситуациями будут те, в которых приходится изобретать новые решения, кроме того, можно использовать всего один-три этапа.

Модель представлена А. Осборном и С. Парнсом линейно, в четкой последовательности, но часто характер задачи может быть таким, что придется по несколько раз возвращаться к первым стадиям или "перепрыгнуть" сразу к последним.

Работа с моделью поможет усвоить многие базовые принципы творческого мышления и преодолеть препятствия, мешающие его развитию. Знания о модели интегрируются в умственный потенциал решения задач почти бессознательно.

Из всего сказанного можно сделать следующие выводы: использование данной модели будит творческий потенциал, творческую мощность будущего специалиста; усвоение модели поможет быстро и эффективно решать рабочие повседневные задачи; эффективно проанализировать возможности своей карьеры и т.д. В повседневной работе специалисту придется сталкиваться со множеством плохо структурированных проблем и умение справляться с ними придаст ему уверенности в будущей работе.

ПРЕОБРАЗОВАНИЕ КАК ФОРМА АКТУАЛИЗАЦИИ ВЕРБАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Клементьева М.В.

Тула

Креативность — это системная структура, выражающая преобразовательную направленность субъекта и являющаяся доминантой, структурирующей различные аспекты его психики. Креативность выступает как универсальная, общеродовая способность к

преобразованию наличных знаний и отношений, формирование новых через переход к другому уровню их организации в сознании индивида. Такой переход определяет специфику проявлений креативности в рамках осуществления субъектом деятельности — преобразование, модификация, трансформация знакомого и генерализация, создание нового.

Креативность формируется как культурно детерминированное свойство психики в ходе индивидуального социогенеза. Источник и механизм становления и развития креативности имплицитно заложен в освоении культурных форм действительности. В качестве таких культурных форм выступают знаки и символы, в которых зафиксирован некий обобщенный общезначимый смысл, который ребенок должен «открыть». Открытие возможно только как порождение смысловой структуры определенной культурной формы и ее последующее изменение как обнаружение новых свойств и функций.

Креативность как преобразование предполагает модификацию знакомых элементов структуры (свойств, качеств, функций, отношений) объекта. Этот процесс включает в себя: 1) познание сущностных характеристик культурной формы, через построение ее семантического пространства; 2) применение знаковой семантики к различным культурным контекстам, в связи с чем возможна трансформация элементов и расширение семантического поля заданных культурных форм. Такое расширение семантического пространства культурной формы в индивидуальном сознании субъекта рассматривается нами как преобразование, «выход за рамки» наличной ситуации. Отсюда культура — это внутренний, интегральный элемент креативности, входящий в ее операциональный состав, выступающий настолько детерминантой креативности, насколько она присваивается человеком, становится его «частью», переосмысливается им в деятельности.

Актуализация креативности зависит от присвоения и преобразования индивидом культурно заданных форм действительности в деятельности. На каждом возрастном этапе, благодаря расширению сферы активности субъекта, а также смене ведущих видов деятельности, актуализируются различные формы креативности. Чем старше человек, тем больше сфер жизнедеятельности, где возможна реализация его творческого потенциала, тем больше форм имеет креативность и тем глубже ее специализация. Синкретизм проявлений креативности характерен только для дошкольного возраста.

Креативность дошкольника мы определяем как возможность открыть имплицитно заданные закономерности существования культурных форм действительности в форме знаково-символиче-

ского опосредования, и их последующее преобразование, обнаружение в них новых свойств и функций. Развитие креативности ребенка обусловлено различными формами знаково-символического опосредования. К концу дошкольного возраста особую роль начинает играть вербальное опосредование. И на первый план выходит литературно-художественная деятельность, когда некоторая обобщенная идея раскрывается ребенком через сюжет, через сложные взаимодействия героев. Эта деятельность связана с сочинением рассказов, сказок, стихотворений и т.п.

Механизм актуализации креативности в различных видах речевой деятельности мы определяем как словесную, или вербальную креативность. Проявляется она как интериоризация литературного опыта в индивидуальное сознание ребенка в форме знаково-символического опосредования как сочинение новых текстов, сюжетов и т.п. При этом сочинение мы определяем как поиск необходимых литературных инвариант и комбинирование их в различных контекстах. В такой деятельности ребенок сталкивается с феноменом литературных шифров — инвариант, за которыми таится культурно заданная семантика. Открытие семантики осуществляется через построение их смыслового поля с последующим применением к различным контекстам. При этом структура и содержание сказки, приобретая символическую нагрузку, выступают своеобразным медиатором, который ребенок начинает использовать для отражения своих представлений о мире, различая и связывая реальность и вымысел, задавая модель и внутреннюю семантику вымышленного и тем самым актуализируя креативность.

Наше экспериментальное исследование, посвященное анализу вербальной креативности дошкольника на материале сочинения сказок, показало, что собственно сочинение сказок начинается тогда, когда ребенок, владеющий достаточным литературным опытом, способен «открыть» принцип построения сказки и наполнить ее структуру индивидуально неповторимым, новым содержанием. И хотя сюжетно-композиционное строение сочиненных дошкольниками сказок имеет структуру, близкую к фольклорным сказкам, детские сочинения не являются точной копией фольклорного прототипа. Они, отличаясь индивидуальной неповторимостью, отражают субъективный опыт общения ребенка с культурной действительностью, ее творческую интерпретацию, преобразование знакомой культурной формы. При этом, качественный анализ результатов выполнения тестовых заданий показал, что уровень развития вербальной креативности определяется особенностями семантических полей ребенка: широтой семантического поля (т.е. контекста, в ко-

торый могут быть включены сказочные инварианты) и возможностью перехода от одного контекста к другому в процессе деятельности (т.е. индивидуальное достраивание, трансформации культурно заданного клише).

ПРОЯВЛЕНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В КРЕАТИВНОСТИ

Кукушкина Ю.А.
Омск

В настоящее время представления и понятия критического мышления используются не только в работах об интеллекте или логическом мышлении, но и в других направлениях психологии, например, таком, как творческое мышление. Творческое мышление — это многогранный, недостаточно изученный процесс, представляющий огромный интерес для психологической науки (И.Н. Семенов). Познание сущности и закономерностей развития творческого мышления и креативных способностей продолжается и на современном этапе развития общества и науки.

Одной из важных проблем психологии творчества является проблема творческих способностей. Существует несколько подходов к данной проблеме. Нам бы хотелось упомянуть только три из них: во-первых, как таковых творческих способностей нет, есть личность, обладающая определенной мотивацией и чертами (Д.Б. Богоявленская); во-вторых, креативность является самостоятельным фактором, независимым от интеллекта (Я.А. Пономарев); в-третьих, высокий уровень развития интеллекта предполагает высокий уровень творческих способностей и наоборот (Д. Векслер). По результатам многочисленных исследований было установлено, что однозначная связь между интеллектом и креативностью отсутствует: высокий уровень интеллекта не гарантирует творческих достижений, но в то же время интеллект не только не является препятствием, но служит необходимым условием для развития творческих способностей. В связи с этим нам представляется возможным в дальнейшем опираться на данный подход в проблеме креативных способностей.

Для лучшего понимания термина «критическое мышление», рассмотрим взгляды отечественных и зарубежных авторов на этот вопрос. Так, в отечественной психологии вопрос о критичности мышления решается только в общем плане: с одной стороны, понимается как одно из наиболее важных качеств ума (С.Л. Рубинштейн, О.К. Тихомиров, Б.В. Зейгарник и др.), с другой стороны, критическое мышление понимается как психологический механизм кон-

троля и селекции (Н.Б. Березанская). Из последних работ можно выделить статью А.С. Шарова, где критическое мышление понимается как рефлексия значимости отдельных действий в регуляции интеллектуальной деятельности.

В зарубежной психологии критическому мышлению уделяется несколько больше внимания. Так, Дж. Гилфорд выделяет оценочное мышление, которое, по сути, есть критическое мышление. Рассматривая критичность в плане творчества, А. Осборн и У. Гордон отмечают ее негативное влияние, поскольку она мешает проявлению творчества за счет подавления оригинальных, но непроверенных идей. Известный американский психолог А. Маслоу также считает, что на ранних этапах решения проблемы фактором, мешающим творчеству, является критичность. Однако для Е. Торранса критичность в структуре творческой деятельности играет положительную роль, как чувствительность к проблемам. Более того, в чем-то критичность и креативность сводятся Е. Торрансом к одному знаменателю.

На основании взглядов авторов на критическое мышление, отметим наиболее важные моменты. Во-первых, критическое мышление выполняет оценочную функцию по отношению к мышлению, которая направлена на решение конкретных когнитивных задач. Во-вторых, критическое мышление не только связано с творчеством и креативностью личности, но во многом определяет последние. В пользу данной позиции говорит и подход Н.С. Лейтеса к пониманию способностей, а именно, саморегуляция мышления невозможна без критического мышления как основы самосовершенствования и развития мышления. Вместе с тем, А.А. Смирнов подчеркивает, что самостоятельность и критичность ума являются необходимыми предпосылками творческой деятельности.

Теперь мы перейдем к интересующему нас вопросу о месте критического мышления в творческих способностях. В связи с этим, анализируя проявления критического мышления в креативности, можно отметить, что оно может оказаться положительным фактором, который позволяет актуализировать и развивать творческие задатки индивида (Н.Б. Березанская). Ведь для осуществления творческого акта необходимо провести анализ решаемой проблемы, уметь поставить цель, оценить компромиссные варианты решений, проявить точность, гибкость, аргументированность и чувствительность к проблеме, что и позволяет нам говорить о критическом мышлении. Критическое мышление направлено, во-первых, на осмысление и осознание проблемы. Во-вторых, при помощи критического мышления идет оценка и контроль всего творческого процесса; в-третьих, возможно и негативное влияние критического мы-

шления, которое стопорит творческий процесс за счет подавления оригинальных, но непроверенных идей, из-за строгого контроля. Нужно позволить себе стать «некритичным», тогда следующим моментом наступает озарение, осознание факта решения проблемы. Но возможна и такая ситуация, когда логические критерии критического мышления тормозят, а эмоциональный момент, такой, как умение заметить мысль, идею — движет. Следовательно, критическое мышление — это умение не только видеть недостатки, но и замечать достоинства. В-четвертых, критическое мышление помогает ясно и отчетливо понимать и определять способ решения проблемы, уметь обосновывать и правильно аргументировать его.

Подводя итог, нужно отметить, что в креативности проявляются как положительные, так и отрицательные стороны критического мышления, но в определенном сочетании качеств критического мышления креативные способности могут развиваться, а творческий процесс становится более продуктивным.

КРЕАТИВНОСТЬ: СОДЕРЖАНИЕ И РАЗВИТИЕ

Кыштымова И.М.
Иркутск

Интерес к проблеме креативности в современной науке велик. Это объясняется, в частности, социальным заказом, который, в свою очередь, обусловлен острой потребностью активно развивающегося общества в творческих личностях — людях, с помощью таланта которых можно построить прогрессивное, высокоразвитое государство. При неоднозначности определений понятия «креативность» в психологической науке исследователи единодушны во мнении о том, что креативная личность обладает рядом ценных для общества черт: независимостью мышления, способностью к нетрадиционным, нетривиальным решениям любого рода задач, способностью находить решения в трудных, нестандартных ситуациях, выраженной мотивацией, чувством юмора, независимостью от довлеющих мнений и авторитетов, критичностью и др. При этом в современной науке нет строгой дифференциации понятий «творчество», «одаренность» и «креативность», зачастую они используются как синонимы.

В современной науке содержательные подходы к проблеме креативности отражают отдельные аспекты этого сложного понятия и, в целом, не противоречат друг другу, допуская возможность содержательной интеграции. При этом в современных исследованиях, зарубежных и отечественных, обозначилась тенденция рассматри-

вать креативность в контексте экзистенциального и гуманистического подходов. Деятельностный подход в отечественной психологии, решая проблемы творчества и креативности, является по сути своей экзистенциально-гуманистическим, оперируя категориями самореализации и личностного смысла. В научных трудах отражается связь понятия креативности с категориями свободы, духовности, искусства и личностного смысла. При многообразии интерпретаций креативности отчетливо проявляется тенденция рассматривать эту категорию как проявление самореализации личности, усиление целостно-личностного подхода к проблеме. Многие исследователи прямо или опосредованно определяют креативность через категорию смысла, в ряде работ подчеркивается культурообразующий компонент как составляющая креативности.

Наше определение креативности, являясь интегративным по существу, не противоречит основным научным подходам к проблеме. Креативность мы понимаем как динамическое свойство психики, выражающееся в реализации личностного смысла средствами культуры. Поясним свою позицию:

Креативность — динамическое свойство. Креативность может быть непроявившейся, и в такой форме она является характеристикой любой здоровой личности, может быть актуальной — проявившейся. Актуальная креативность способна расти — ее проявления могут качественно и количественно увеличиваться — и снижаться, когда личность теряет способность самовыражения.

Креативность предполагает реализацию личностного смысла. Личностный смысл понимается как ощущение целостности своей жизни, особенностей бытия-в-мире. Реализация личностного смысла предполагает способность к самовыражению, самореализации.

Креативность предполагает реализацию личностного смысла средствами культуры, то есть на принимаемом культурой «языке»: выражение единичного на языке всеобщего. Освоение средств культурного самовыражения предваряет этап актуальной креативности, но не обусловливает ее.

Актуален вопрос о развитии креативности и, прежде всего, о развитии креативности в школе, по определению призванной выполнять социальный заказ. Существующие программы развития креативности локальны, рассчитаны на ограниченную во времени, специально направленную деятельность с ограниченным контингентом учащихся, их эффективноть, как правило, невелика.

Сложность развития креативности заключается, в частности, в том, что творческий процесс нецелеположен по определению, в значительной степени случаен, так как подчиняется выраженно

субъективным, внутренним, не задаваемым извне законам. При этом развитие личностного смысла — основного элемента креативности — возможно прежде всего в общении; общение мы понимаем в семиотическом смысле — как взаимодействие текстов (смыслосодержащих реальностей: людей, книг, произведений искусства и др.). Общение, как и речь, считал нецелеположным А.В. Брушлинский, соглашаясь при этом с мнением Б.Ф. Ломова о том, что общение не является деятельностью. Таким образом, понятия «креативность», «общение» и «речь» содержательно близки своей «свободностью», внешней недетерминированностью.

Исходя из принятого нами операционального понятия креативности как реализации личностного смысла средствами культуры, мы разработали универсальную программу развития креативности в условиях основного учебного процесса в массовой школе. Программа представляет собой психолого-педагогическую технологию обучения, реализующуюся на школьных уроках и, прежде всего, на уроке литературы. Основным средством развития личностного смысла как основного элемента креативности является диалог или полилог текстов, основным средством выражения смысла — речь. Учебный процесс структурируется по модели психологического тренинга — принимаются законы безоценочности, принятия, содержательного полилога по модели М. Бубера «глаза в глаза», при этом моделируется текстовый полилог — смыслообогащающее общение с художественной реальностью классического произведения.

Эффективность технологии обучения, направленной на развитие креативности, оценивается, методом экспертной оценки продуктов творчества участников обучающего процесса. Нами также разработан и применен метод опосредованной диагностики креативности посредством психологического анализа продуктов вербального творчества. Поэтические тексты школьников анализируются с позиции выраженности в них компонентов смысла и оценки формообразующих элементов.

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Нафтульев А.И., Тылец Н.Н.
Санкт-Петербург

На сегодняшний день особое внимание в педагогической практике сосредоточено на проблеме развития творческих способностей детей. Эти способности не рассматриваются больше как исключительно данная свыше индивидуальная особенность личности, привилегия немногих. Они переведены в разряд «нормы и формы»

существования человека, в «инструмент свершений во всех сферах человеческой деятельности» (В.П. Зинченко).

Однако, несмотря на общественное признание важности воспитания человека творческого, конкретные попытки осуществить это на практике сталкиваются с двумя существенными обстоятельствами:

Во-первых, прямое развитие креативных способностей зачастую не дает ожидаемых результатов и может вызвать увеличение «частоты неврозоподобных реакций, неадаптивного поведения, тревожности, психической неуравновешенности и эмотивности» (В.Н. Дружинин). При этом не лишены основания опасения, что стимулирование креативности может тормозить развитие мышления (Д.Б. Богоявленская).

Во-вторых, методические приемы развития интеллекта и креативности имеют значительные различия. Широко применяемые ныне педагогические методики и критерии оценок в основном ориентированы на интеллектуальные достижения, что, следовательно, не стимулирует развитие креативности (особенно в среднем и старшем школьном возрасте).

Помимо этого, по одним экспериментальным данным, для высокого развития творческих способностей необходимо, но не достаточно высокое развитие интеллекта (В.С. Юркевич), по другим, наоборот — уровень креативности в раннем возрасте исключительно важен для развития высокого уровня интеллекта, достигаемого позднее (М.С. Егорова).

Наличие столь противоречивых данных доказывает, что попытка совмещения в образовательном процессе задачи развития интеллекта с задачей развития креативности не тривиальна в своем конкретном воплощении.

Основу нашего подхода составили взгляды А.В. Брушлинского. Он, признавая за творческим началом главенствующую роль в психике и психологии развития субъекта, был убежден, что соотношение между творческими и репродуктивными способностями зависит от того, как они *сформированы* у личности, поскольку «есть «просто» мышление как искание и открытие, созидание субъектом существенно нового». Ортогональность творчества, его асоциальность (воинствующий индивидуализм) — «следствие того, что в принципе незрелые, недизъюнктивные творческие и репродуктивные компоненты мышления, тем не менее, отделяются друг от друга, и потому так называемое творческое мышление становится асоциальным, а так называемое репродуктивное остается, напротив, социальным. Явная искусственность подобной операции может служить еще одним аргументом против разделения мыслительной деятельности на творческую и репродуктивную».

В отношении к построению образования это значит, что развитие творческого потенциала детей — не специальная задача школы, а процесс, который происходит параллельно с формированием у ребенка целостной системы исторически сложившихся способностей рода «человек» (В.Т. Кудрявцев) и не требует отдельного воспитательно-образовательного процесса.

Для проверки положения о зависимости соотношения интеллекта и креативности от того, как они сформированы у личности, обратимся к сравнительному исследованию влияния обучения физике с 5-го класса по методике Г.Н. Степановой. В эксперименте принимали участие учащиеся трех общеобразовательных школ г. Санкт-Петербурга 5—8-х классов (всего 451 человек). В этих школах были организованы экспериментальные (ЭК) и контрольные классы (КК), комплектация которых проводилась без специального отбора. Разницу в образовательном воздействии групп в 5 и 6—м классах составлял только один предмет (2 часа в неделю), с 7-го класса — методика преподавания физики.

Исследование интеллектуальных и творческих способностей проводилось с помощью методик «Тест интеллектуального потенциала» (ТИП), «Школьный тест умственного развития» (ШТУР, первые 4 субтеста), тест креативности П. Торранса (ТТСТ, фигурная форма А). Для сравнения независимых выборок были использованы непараметрические статистики.

Анализ полученных данные выявил, что в структуре интеллекта учащихся ЭК относительно КК при общем превышении интеллектуальных способностей, наиболее существенные изменения произошли в невербальной сфере (ТИП). В динамике результатов группы ЭК наибольший прирост невербальной составляющей отмечен от 6-го к 7-му классу ($p<0,02$), тогда как в КК ее достоверных изменений вообще зафиксировать не удалось.

Картина значимых ($p<0,05$) изменений показателей креативности обнаружила, что:

В 6-х и 7-х ЭК относительно КК выше показатель, характеризующий разработанность основных идей («Тщательность»), а в 8-х ЭК — показатели способности быстро генерировать идеи («Беглость»), способности генерации необычных («Оригинальность») и различных идей («Гибкость»);

В динамике показателей креативности в группе ЭК при переходе от 7-го к 8-му классу увеличивается «Оригинальность»; в КК от 6-го к 7-му классу уменьшается «Оригинальность», а от 7-го к 8-му классу — «Беглость».

Корреляционный анализ показал, что в группе ЭК паспортный возраст учеников имеет значимую ($p<0,05$) положительную связь с показателями невербального интеллекта (0,20) и креативности «Беглость (0,14), «Гибкость» (0,14), тогда как в группе КК – отрицательную связь с показателем «Оригинальность» (–0,23). Показатель невербального интеллекта и в той, и другой группе связан с показателем креативности «Тщательность» (0,19 и 0,11), но только в группе ЭК зафиксирована его значимая связь с показателем «Оригинальность» (0,11).

Таким образом, представленный анализ данных обнаруживает, что от образовательного воздействия зависит не только уровень и структура интеллектуальных и творческих способностей, но и характер связи между ними. То есть соотношение между интеллектом и креативностью определяется процессом их формирования. Задачу повышения интеллектуальных и творческих способностей можно решить в рамках преподавания одного школьного предмета, осуществляемого по специальной методике в определенное время.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

Ожиганова Г.В.

Москва

В настоящее время существуют разные способы расширения творческих возможностей детей, предложенные зарубежными психологами: метод латерального мышления Э. де Боно, метод открытий Дж. Фельдхъюзен и Д. Трефингер, программа занятий, разработанная М. Карнес, которая стимулирует дивергентное мышление на основе принципов структуры интеллекта, установленных Дж. Гилфордом, методика развития латерального мышления Lat Denk, предложенная К. Клюге, модель обогащения учебной программы Дж. Рензулли, когнитивно-аффективная модель Ф. Уильямса и др.

В отечественной психологии также выдвинуты разнообразные подходы и методы выявления и развития креативности в детском возрасте (методика «Креативное поле» Д.Б. Богоявленской, метод проблемного обучения А.М. Матюшкина, метод психологического тренинга Ю.Д. Бабаевой, модель Е.Л. Яковлевой, основанная на принципе трансформации когнитивного содержания в эмоциональной сфере и др.)

Несмотря на многообразие факторов развития творческого потенциала, охватываемых этими методами, в них не уделяется вни-

мание такому важнейшему аспекту формирования и проявления креативности, как подражание детей творческому поведению значимого взрослого; недостаточно учитывается значимость эмоциональной активации для развития творческого мышления, а также необходимость создания свободных ситуаций, характерных для творческого самовыражения личности в естественных условиях жизнедеятельности, в которых возникают реальные творческие продукты.

Отметим, что важнейшую роль в ходе развития креативного мышления детей играет такой фактор, как эмоциональная включенность.

Анализируя особенности детского воображения, В.В. Зеньковский подчеркивает необходимость понимания его эмоционального корня. Он рассматривает фантазию как своеобразную форму мышления, определяемую им как эмоциональное мышление.

Об эмоциональной природе креативности свидетельствуют также экспериментальные исследования, проведенные под руководством О.К. Тихомирова. Он установил, что «механизм эмоциональной активации необходим для выполнения именно творческой, а не любой вообще умственной работы», что «состояния эмоциональной активации» закономерно предшествуют порождению новой идеи, т.е. эмоциональная включенность необходима для креативных проявлений.

Проведенное нами экспериментальное исследование творческих возможностей детей 8—9 лет позволило установить связь положительного эмоционального состояния школьников (эмоциональной включенности в творческий процесс) с их творческой продуктивностью. Во время наблюдения за креативным поведением испытуемых регистрировались их эмоциональные реакции на образец креативности взрослого. Было установлено, что эмоционально привлекательный творческий продукт взрослого, вызывающий яркие, положительные эмоции детей, способствовал их креативным проявлениям. Достоверность этой связи позволяет отнести положительную эмоциональную включенность к механизмам проявления креативности. Устойчивая позитивная, свободная атмосфера и эмоциональная привлекательность занятий в экспериментальной группе способствовала формированию креативного мышления испытуемых.

КРЕАТИВНОСТЬ И АСИММЕТРИЯ МОЗГА

Орлова М.Н., Князева Т.С., Лебедев А.Н.

Москва

Человеку дано прозревать неделимую суть вещей, схватывая мир в его целостности. В самом устроении мозга человека заложена гармония дискретного и непрерывного. Тип межполушарного взаимодействия является одним из важнейших свойств индивидуальности, поскольку он определяет особенности восприятия, эмоциональную сферу человека, стратегию мышления.

Мыслительная деятельность тесно связана с обоими полушариями, в этом ее своеобразие и сила. Важным аспектом интеллектуальной одаренности, "другой стороной медали" выступает творческая креативность.

В наших экспериментах мы проследили связь творческого мышления или креативности (по Е.П. Торрансу, фигурная форма А) с особенностями межполушарной асимметрии. Аппаратурная диагностика является наиболее точной для определения типа функциональной асимметрии полушарий головного мозга (например, электроэнцефалограмма, "Активациометр" и т.д.), однако в условиях "полевой" работы лучше использовать простые и быстрые моторные пробы, например пробы А.Р. Лурия.

В нашем исследовании на выборке 131 человек мы получили достоверную связь между уровнем креативности (T) и характером межполушарных взаимодействий. Так, независимо от возраста (в нашем эксперименте возраст менялся от 7 до 30 лет), у испытуемых с высокими показателями креативности (T>60) преобладал правополушарный тип межполушарных взаимодействий, а испытуемые с низким уровнем креативности (T<40) показали левополушарный тип асимметрии. Особенности левополушарного мышления — дискретность, иерархичность, устойчивость, порядок, симметрия и т.п., по всей видимости, недостаточны для обеспечения эффективного решения творческой задачи.

Изучение возрастной динамики развития креативности на выборке детей школьного возраста (70 человек) показало нелинейность этого процесса. Так, креативность возрастает к подростковому возрасту, а затем начинает падать. Связь креативности с характером межполушарного взаимодействия позволяет понять эти данные через динамику полушарного доминирования. Как известно, межполушарная асимметрия не является изначально жестко детерминированной. В процессе онтогенеза происходит смена доминирующего полушария и, возможно, неоднократно, причем у мужчин и женщин неравномерно. Это показали наши исследования с участием 568 испытуемых в возрасте от 7

до 50 лет. Выяснить, какому "периодическому закону" подчиняются закономерности смены ведущего полушария — дело будущих исследований.

ОЦЕНКА КРЕАТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Петрова Н.И.
Уфа

Проанализировав литературу, мы пришли к выводу, что пока нет определённых критериев оценки творческой изобразительной деятельности. На наш взгляд, появилась необходимость в разработке анкеты экспертной оценки креативности в изобразительной деятельности. Разрабатывая эту анкету, мы опирались на мнение О.И.Никифоровой. Она считает, что "творческое мышление необходимо понять, прежде всего, в его целостности, в сочетании наиболее значимых его качеств". В связи с этим остановимся на основных критериях творческого мышления, которые фактически можно рассматривать как критерии креативности и в изобразительной деятельности.

Оригинальность — это критерий творческой изобразительной деятельности, рассматриваемый фактически всеми авторами, которые занимались исследованием творческих процессов. Так, например, Дж. Гилфорд выделяет в качестве одного из параметров креативности оригинальность. По его мнению, оригинальность — это способность человека отвечать на раздражители нестандартно, не так как все. Е. Торренсом оригинальность характеризовалась как минимальная частота встречаемости данного ответа в однородной группе, то есть чем реже встречался ответ, тем оригинальней он считался. Другими словами, оригинальность выражает степень непохожести, нестандартности, неожиданности предлагаемого продукта среди других.

Разнообразие — это критерий творческой изобразительной деятельности, который выражается в продуцировании разных, непохожих друг на друга идей, образов. Дж. Гилфорд под разнообразием понимал способность продуцировать разнообразные идеи и называл этот критерий гибкостью творческого мышления. Вслед за Дж. Гилфордом и Е. Торренс на основе созданной им целой батареи тестов выделил в качестве основного параметра креативности гибкость, которая оценивалась как скорость переключения мышления с одного класса объектов на другой в ходе решения проблемы. Дж.А. Слабберт выделяет способность генерировать множество вариантов решения одной проблемы как ключевой творческий навык. Каждый человек

должен овладеть такими фундаментальными творческими навыками, как воображение, фантазия, умение задавать вопросы, угадывать, экспериментировать, приобретать новый опыт. Все эти навыки — необходимые составляющие творческого процесса.

Многообразие — это критерий творческой изобразительной деятельности, который выражается в продуцировании множества идей. С. Медник считал, что беглость генерации гипотез, то есть скорость воспроизведения новых образов, определяют специфику креативности личности. Дж. Гилфорд также выделял в качестве одного из основных параметров способность к продуцированию большого числа идей. В.И. Андреев выделяет интеллектуальные способности творческой личности, такие, как способность генерировать идеи, выдвигать гипотезы в условиях ограниченной информации, стратегии решения проблем, ассоциативность мышления, способность видеть противоречия, способность к переносу знаний, умений в новые ситуации, независимость мышления, способность к оценочным суждениям, критичность мышления и т.д. Н.В. Козленко утверждает, что обычно разнообразие и многообразие образов и идей объединяются в один общий критерий, который выражается в продуцировании множества различных образов.

Спонтанность, иррациональность как критерий творческой изобразительной деятельности говорит о естественном, необдуманном заранее воспроизведении образов, идей. Этот критерий подчёркивается рядом авторов. Так, по мнению В.А. Елисеева, отличительной чертой процесса творчества являются резкие изменения в операционально-содержательном плане, выражающиеся в феномене инсайта, когда решение всплывает неожиданно, внешне никак не подготовленное предшествующими действиями.

Новизна или поиск новых образов — один из основных критериев творческой изобразительной деятельности. В энциклопедическом словаре можно встретить такое определение: "Творчество — вид человеческой деятельности, направленный на создание чего-либо нового, неповторимого". Следовательно, поиск новых идей и создание новых образов можно считать определяющим критерием творческой изобразительной деятельности.

Гармоничность, естественность как интегральный критерий творческой изобразительной деятельности присутствует во всех предыдущих критериях и обуславливает их. Этот критерий объединяет в себе и эстетику произведения, и индивидуальный стиль подачи материала, и технику выполнения работы, и социальные требования. Каким бы оригинальным, необычным, неповторимым ни было произведение, в любой художественной работе должна быть,

на наш взгляд, внутренняя гармония, согласованность её составных частей, целостность и единство.

Таким образом, мы выделили шесть критериев оценки креативности изобразительной деятельности: оригинальность, многообразие, разнообразие, спонтанность, новизна, гармоничность. Критерии были представлены в виде полярных понятий. Выраженность этих критериев предлагалось оценить экспертам по 7-ми балльной шкале. Полярность критериев чередовалась во избежание стереотипности мышления.

Для определения надёжности разработанного опросника оценки творческого потенциала студентов мы взяли выборку в количестве 52 человек. Ретестовая надёжность опросника оценки творческого потенциала студентов была определена как удовлетворительная (с = 0,774), одномоментная надёжность опросника удовлетворительная (r_{xx} = 0,709), синхронная надёжность удовлетворительная (б = 0,770).

Для определения конструктивной валидности опросника была использован тест креативности А. Анастази, опросник творческости по Дж. Гилфорду, Е. Торренсу. Почти по всем шкалам наблюдается высокая степень взаимосвязи. Следовательно, по этим показателям опросник пригоден к использованию.

СВЯЗЬ ИНТЕЛЛЕКТА И ТВОРЧЕСТВА С АДАПТАЦИЕЙ: ДИАЛЕКТИКА ПРЕОДОЛЕНИЯ И СОЗДАНИЯ ТРУДНОСТЕЙ

Поддьяков А.Н.
Москва

В настоящее время активно обсуждается вопрос о роли интеллекта и креативности в адаптации человека к жизненным трудностям, его способности справляться с обстоятельствами (coping abilities). Имеется три подхода к связям между интеллектом и креативностью, с одной стороны, и адаптацией и преодолением жизненных трудностей — с другой.

В первом подходе доказывается, что интеллект и креативность связаны с адаптацией и способностями преодолевать трудности прямой положительной связью — чем выше интеллект и креативность, тем выше адаптационные способности и способности преодолевать трудности (N. Haan; R. Moos, A. Billing).

Во втором подходе отвергается такой слишком прямолинейный подход и доказывается, что интеллект, креативность, адаптация и преодоление жизненных трудностей связаны между собой значительно более сложным и менее однозначным образом. Настоящие

интеллект, творчество, познавательная активность всегда надситуативны, неадаптивны, а в ряде случаев могут вести к серьезной дезадаптации (Л.И. Анцыферова, Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин, Т.В. Корнилова, В.А. Петровский, С.Д. Смирнов, М.А. Холодная). Высокоинтеллектуальный и творческий человек может ставить перед собой такие проблемы, с которыми он не справляется, что вызывает стресс и дезадаптацию.

Представители третьего подхода показывают, что оценка уровня интеллекта как высокого или низкого, а поведения как адаптивного или неадаптивного ("умного" или "глупого") зависит от системы ценностных ориентаций и мировоззрения того, кто эту оценку осуществляет (G. Downey, A.L. Freitas, E. Walker). Например, поведение одного и того же человека, имеющего высокий IQ, может оцениваться одной группой лиц как умное, позволяющее справляться с жизненными трудностями, либо как глупое, свидетельствующее о неспособности справляться с обстоятельствами, — другой группой. (Так, поведение преступника с высоким интеллектом может оцениваться им самим и другими членами преступного сообщества как умное, способствующее достижению жизненных целей, но как дезадаптивное — законопослушными гражданами, в том числе тестирующими его психологами.)

Мы считаем, что надо провести различие между трудностями, возникающими в результате действия объективных ("физических") факторов (или даже в результате чьей-то деятельности, но непреднамеренной), и трудностями, преднамеренно создаваемыми одними людьми для других в тех или иных целях. Соответственно, имеет смысл различать: а) способности к преодолению объективных трудностей и б) способности к преодолению трудностей, специально созданных кем-то. Эти способности имеют разную структуру. Они могут быть связаны между собой неоднозначными, в том числе отрицательными связями: человек, успешно справляющийся с объективными трудностями, может пасовать перед трудностями, созданными кем-то преднамеренно, и наоборот.

Для того, кто создает трудности, их разработка выступает зачастую как сложная творческая задача. Поэтому имеет смысл говорить о творческих способностях, одаренности и таланте в области изобретения проблем, задач, трудностей, предназначенных для других людей.

Эффективным средством решения своей проблемы может стать создание трудностей для другого человека (конкурента, потенциальной жертвы и т.п.). Следовательно, и преодоление, и создание трудностей могут представлять соподчиненные компоненты в иерархии деятельности одного и того же субъекта.

С точки зрения создания проблем и трудностей, нас интересуют три типа отношения одного человека к другому: а) как к подопечному, нуждающемуся в помощи; б) как к равному партнеру в диалоге; в) как к сопернику, продвижение которого надо тем или иным способом остановить.

Первый тип отношения реализуется посредством изобретения учебных и развивающих задач, решение которых должно пойти на пользу решающему, способствовать его развитию и повышению компетентности. Задачники именно такого типа высоко ценятся учащимися и преподавателями, а их авторы пользуются широкой известностью и уважением — за соответствующие способности, талант и компетентность.

Отношение к другому человеку как к равному партнеру в мыслительной деятельности нередко включает постановку перед ним проблем и взаимный "обмен задачами". Особенности и потребности партнера здесь также могут учитываться ("я стараюсь обсуждать то, что, как я предполагаю, может быть интересно и собеседнику"), но в меньшей степени, чем в варианте целенаправленной помощи другому.

Наконец, отношение к другому человеку как к сопернику требует разработки и изобретения таких проблем и трудностей, преодолевая которые, он остановится в своем продвижении, будет отброшен назад или даже "сломается".

Хотя содействие и противодействие по многим характеристикам (прежде всего по целям) противоположны друг другу, у них имеется и существенно общее. И эффективная помощь, и эффективное противодействие развитию требуют свободного (искусного, творческого) владения той областью, в которой они осуществляются, а также высокого уровня социального творческого мышления. И помощь, и противодействие предполагают способность учесть (либо в позитивной, либо в негативной форме) потребности, интересы и цели другого субъекта, его индивидуальные особенности и используемые им стратегии.

Обсуждение вышеназванных проблем требует введения ряда новых понятий (или модификацию уже использующихся), а также исследование ранее не изученных феноменов. Например, большой объяснительной силой может обладать понятие "криминальная одаренность". Что такое акме криминально одаренных самоактуализировавшихся личностей? Возможно, ответ на этот вопрос является ключевым для понимания многих социальных процессов (ведь значительная часть населения страны занята преодолением трудностей, созданных криминально одаренными людьми).

Связь интеллекта, творчества и адаптации/дезадаптации может быть понята лишь с учетом диалектики связей "преодоление — создание трудностей".

Работа поддержана РГНФ, грант № 02-06-00086а

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ В РАЗВИТИИ

Попов Л.М., Климанова Н.Г.
Казань

Мышление как важнейшая характеристика познавательных процессов (А.В. Брушлинский, О.К. Тихомиров) всегда опирается на имеющиеся у субъекта общие и специальные способности. Крайне привлекательным является наблюдение за проявлением способностей в динамике школьно — студенческого периода жизни: старшие школьники и студенты первых курсов. Всегда ли так заметен рост способностей, их развитие?

Противоречие между ожидаемым и реальным процессом становления субъекта в учебный период жизни состоит в том, что у значительной части обучающихся, видимо, нет заметных сдвигов в сторону их постоянного роста, т.к. развитие предполагает движение не только в сторону прогресса, но и в сторону регресса. Мы решили установить опытным путем: как и по каким направлениям осуществляется развитие общих и специальных (математических) способностей у лиц, профессионально ориентированных в процессе обучения на гуманитарный и естественный характер деятельности.

Исследование проводилось в специализированных английской и физико — математической школах г. Казани, а также в Казанском государственном педагогическом университете в период с 1996 года по 2000 год. Выявлялись способности старшеклассников — учащихся 11-х классов указанных школ, которые стали впоследствии студентами математического факультета и факультета иностранных языков педагогического университета. Для обеих категорий выборок неоднократно (2 раза в год) определялся уровень развития общих и специальных (математических) способностей с целью выявления их динамики за весь период эксперимента.

Диагностический эксперимент состоял из двух частей и являлся лонгитюдным. В первой части (1996-1997 гг.) производилось тестирование в начале и в конце учебного года у старшеклассников специализированной английской школы и старшеклассников специализированной физико-математической школы по определению

общих и специальных (математических) способностей с помощью краткого ориентировочного теста (КОТ).

Вторая часть эксперимента проходила через несколько лет (1999-2000), когда эти же испытуемые были студентами факультета иностранных языков и математического факультета педагогического университета. При этом производилось тестирование с помощью КОТа в начале и в конце учебного года. Заполненные бланки тестов обрабатывались по соответствующим инструкциям, полученные данные заносились в первичные таблицы. Для сравнения показателей были выделены условные уровни развития способностей. В случаях определения общих и специальных способностей — это высокий (В), средний (С) и низкий (Н) уровень способностей. Для удобства математических вычислений каждому уровню общих и специальных способностей был присвоен числовой балл. Определялось абсолютное количество испытуемых, имеющих определенный уровень развития этих способностей. Затем количество испытуемых по каждому из уровней умножалось на присвоенный балл с получением числового показателя по каждому из уровней общих или специальных способностей. Далее сумма числового показателя по всем уровням способностей делилась на общее количество испытуемых в каждой выборке. Таким образом, был получен средний числовой показатель общих или специальных (математических) способностей по каждой из выборок. Полученные данные в начале учебного года сравнивались с данными, полученными в конце учебного года по каждой из выборок. Кроме этого, сопоставлялись результаты между первым замером у школьников и заключительным замером у студентов.

В результате проведенного исследования выявлено, что тенденция к развитию как прогрессу по-разному представлена у старшеклассников и студентов при демонстрации ими общих и специальных способностей. Тенденция к прогрессивному развитию общих способностей отчетливо выражена у лиц, профессионально ориентированных на изучение иностранных языков. У них произошло увеличение усредненных показателей с 4,46 до 5,0 единиц. Тенденция к прогрессивному развитию общих способностей зафиксирована также у лиц, профессионально ориентированных на изучение математических дисциплин. Это проявляется в изменении тех же показателей от 4,1 до 5,8 единиц. Тенденция к прогрессивному развитию специальных (математических) способностей присутствует у старшеклассников и студентов, ориентированных на изучение математических дисциплин. У них изменились результаты с 4,33 до 5,68.

Установлено, что в интеллектуальном становлении субъекта присутствует тенденция к регрессивному развитию, которая обнаружена у старшеклассников и студентов также при диагностическом исследовании как общих, так и специальных способностей. Так, при многолетнем изучении общих способностей старшеклассников специализированной английской школы установлено снижение показателей между первым и вторым замерами с 4,46 до 3,96. В обобщенной картине диагностики специальных (математических) способностей у старшеклассников и студентов, ориентированных на изучение иностранных языков, зафиксировано снижение усредненного показателя от 3,84 до 2,72 единиц (различия во всех случаях достоверны по t – критерию Стьюдента). При общей тенденции к прогрессу или регрессу во всех случаях это развитие носило «скачкообразный» характер, когда внутри каждой выборки наблюдалось некоторое увеличение показателей между конечным замером у старшеклассников и первоначальным замером у студентов.

Таким образом, главным экспериментальным выводом, подтвердившим гипотезу на материале интеллектуальных способностей, явился вывод о наличии двух основных линий в концепции интеллектуального развития школьников и студентов: прогрессивного и регрессивного, что может служить опытным подтверждением развития индивидуального и группового субъекта.

ЗНАЧЕНИЕ ИНТУИЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПОЛУШАРИЙ ПРИ ДИВЕРГЕНТНОМ МЫШЛЕНИИ У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН

Разумникова О.М.
Новосибирск

Изучение процессов творчества получило в последние годы новый импульс вследствие развития психофизиологических приемов исследования высших когнитивных функций. При этом перспективным представляется изучение половых различий в креативности в связи наблюдаемым парадоксом: явно выраженной разницей в результативности творческой деятельности у мужчин и женщин в реальной жизни и отсутствием таковой в экспериментальных условиях. На основе известных нейрофизиологических данных можно предположить, что для мужчин и женщин характерны разные принципы полушарного взаимодействия при дивергентном типе мышления, которые и обусловливают наблюдаемые половые различия в результативности креативной деятельности. Вместе с тем, ранее нами было показано, что

психологические особенности испытуемых, в том числе рациональные и иррациональные психические функции отражаются в особенностях частотно-пространственной организации фоновой ЭЭГ и таким образом могут влиять на последующее функциональное взаимодействие полушарий. Можно предположить, что предпочтение левополушарных вербальных стратегий (более присущих рациональному типу личности) будет препятствовать использованию правополушарных симультанных форм мышления (более характерных для иррациональных способов обработки информации) и таким образом сказываться на эффективности креативной деятельности.

В связи с этим целью настоящего исследования стал анализ особенностей электрографических коррелятов межполушарного взаимодействия при дивергентном мышлении (ДМ) в зависимости от пола и личностных свойств: соотношения рациональных и иррациональных психических функций.

Методика. В исследовании принимали участие студенты — правши (36 мужчин и 30 женщин, 17-23 лет). Личностные характеристики (иррациональные: Ощущение — интуиция и рациональные: Логика — чувство) определяли по опроснику д. Кейрси. Регистрация ээг в 16-ти симметричных отведениях правого и левого полушарий проводилась в состоянии покоя и выполнения специально подобранной задачи эвристического типа. Когерентность ээг между 120 парами электродов вычислялась в шести частотных диапазонах в пределах 4-30 гц. Статистическую обработку данных проводили с использованием дисперсионного анализа данных с факторами пол, группа (ГР) (исходя из критерия "решил" (ГР1) — "не решил" (ГР0) предложенную проблему), психологическая группа (2), эксперимент (фон-ДМ). В зависимости от типа анализируемых данных дополнительно вводились также факторы электрод и латеральность.

Результаты исследования. Согласно проведенному анализу, дивергентное мышление сопровождается генерализованным усилением межполушарных когерентных связей и внутри полушарной когерентности биопотенциалов в правом полушарии для бета2-диапазона, при этом паттерны когерентности в случае успешного выполнения задания отличаются у мужчин и женщин: для первых характерно усиление межполушарного взаимодействия, а для вторых — его ослабление по сравнению с некреативными лицами. Более тесное взаимодействие корковых областей правого полушария было выявлено у креативных персон независимо от фактора пола. Следовательно, различные принципы функциональной организации полушарий могут служить основой для результативного дивергентного мышления у мужчин и женщин.

При анализе ЭЭГ-коррелятов дивергентного мышления в зависимости от психологических свойств испытуемых оказалось, что *у мужчин* на паттерны когерентности в бета2-диапазоне в большей степени влияли иррациональные функции: правополушарная когерентность в ГР_S1 (преобладание ощущения) была больше, чем в ГР_S0 (преобладание интуиции) для центрально-темпоральных областей коры, однако именно для ГР_S0 при ДМ наблюдалось достоверное увеличение когерентных связей между многочисленными участками коры в ГР1 по сравнению с ГР0. Влияние рациональных психических свойств у мужчин было обнаружено в изменениях когерентных связей между корковыми областями и левого (в альфа1-диапазоне), и правого полушарий (в бета2-диапазоне). *У женщин* при ДМ в бета2-диапазоне обнаружено усиление внутриполушарных связей между фронтальными и темпоро-окципитальными отделами правого полушария и левополушарной когерентности с фокусом в T5 для ГР_S0, тогда как в ГР_S1 отмечены большие значения межполушарной когерентности с фокусами в Fp2 и P4.

Таким образом, как рациональные, так и иррациональные психические функции оказывают модулирующее влияние на функциональную организацию нейронных ансамблей коры мозга при ДМ, причем у женщин отмечается более тесное взаимодействие личностных черт в их влиянии на ЭЭГ-корреляты креативного мышления. Относительное влияние иррациональных качеств в большей мере, как и ожидалось, проявилось у мужчин в функциональной организации правого полушария, а влияние рациональных психических свойств было обнаружено в изменениях когерентных связей между корковыми областями и левого, и правого полушарий. Таким образом, именно в функциональной организации правого полушария — структуры, необходимой для успешной творческой деятельности, одновременно присутствует влияние как рациональных, так и иррациональных психических функций. Причем усиление межполушарного взаимодействия в бета2-диапазоне, характерное для успешной творческой деятельности у мужчин, наблюдается среди лиц с более высокими показателями интуиции. Напротив, у женщин интуиция способствует относительному ослаблению взаимодействия полушарий, как это было установлено у них при креативном решении задания. То есть в обоих случаях интуиция способствует формированию того варианта взаимодействия полушарий, которое оптимально для результативной творческой деятельности у мужчин или у женщин.

Работа поддержана РГНФ, проект № 02-06-00085а

ИМПЛИЦИТНЫЕ ЗНАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ КАК ПРЕДМЕТ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Рахманкулова С.А.
Оренбург

Предметом психологии социального интеллекта являются имплицитные знания о социальной реальности. Под имплицитными теориями различных психических явлений понимаются бытовые представления людей; в отличие от эксплицитных, научных, эти процессы протекают в значительной степени без осознания их индивидом. Это не теория в научном смысле, а "теория", которой бессознательно придерживается большинство непрофессионалов относительно личности других людей. Термин "имплицитные теории интеллекта" был введен Р. Стернбергом (Sternberg) и используется для обозначения представления людей об устройстве личности, для того, чтобы охарактеризовать когнитивные процессы, действующие независимо от сознания.

Понятие социального интеллекта (social intelligence), введенное Торндайком (Thorndike, 1920), первоначально определялось как способность человека понимать других людей и действовать мудро по отношению к ним. По мере исследования социального интеллекта были определены новые и совсем неочевидные стороны его применения.

Одной из таких сторон является практическое качество социального интеллекта, которое позволяет личности находить пути движения вперед в решении повседневных задач, в сложных и неопределенных ситуациях. Так, например, Р. Стернберг развил так называемую "инвестиционную теорию креативности", которая определяется как способность личности не только создать идею, но и продвинуть её в социуме, используя умение выявить высокий статус этой идеи (Sternberg, 1997).

Другой стороной проблемы социального интеллекта является его значимость в теоретических и философских аспектах. Информационный когнитивизм 60-80-ых годов уделял наибольшее внимание "вычислительным" и "компьютерообразным" моделям мыслительного процесса, при этом проблемы эмоций (Тихомиров, 1980), интуиции (Пономарев, 1976), "недизъюнктивного" процесса (Брушлинский, 1979) в то время определялись как второстепенные. Со временем информационный подход оказался зажатым границами применения ("твердый" когнитивизм), и представители этого направления, заговорили о непривычных для себя эмоциональных сущностях человека: как "интуиции" - Х. Саймон и Д. Бродбент (Berry, Broadbent, 1995, Simon, 1987), роли эмоций в семантической сети - Г. Бауэр (Bower,1981,

1992) и Даниэль Голмен (Goleman, 1985). Именно в сфере социального интеллекта отчетливо прослеживается когнитивное и аффективное взаимодействие, вырабатывается подход когнитивной психологии, понимающей "человека не просто как вычислительный механизм, а как когнитивно-эмоциональное существо" (Расстянников А.В., 2002).

Концепция "имплицитных теорий личности" Дж. Келли (Kelly, 1955) явилась продвижением в области исследования предмета социального интеллекта, так как позволяет выявить развитие и изменение при встрече с новыми и незнакомыми явлениями, "которые не согласуются с ... предыдущей системой конструктов" (Хьелл Л., Зиглер Д., 1997).

Р. Дж. Стернберг в своей концепции рассматривает имплицитные теории как основу таких психических конструктов, как ум, мудрость, интуиция, креативная одаренность (Sternberg, 1981, 1985, 1986, 1993). При этом указывает на необходимость изучения имплицитных знаний, так как они определяют психологические конструкты, доминирующие в общественном мышлении; анализ имплицитных теорий позволяет лучше понять эксплицитные теории и обеспечить основу для их построения; имплицитные знания чаще используются и имеют влияние в повседневной жизни и практике; знание представлений и способов, определяющих тот или иной конструкт, создает возможность их улучшения (Стернберг, 1993).

В отечественной психологии изучение имплицитных теорий основывается на рефлексивных механизмах, позволяющих проследить их динамику, то есть решение задач, требующих переосмысления и преобразования (рефлексии) накопленного опыта мышления и личностного самоосуществления при решении задач социального общения и познания, творческих задач в проблемно-конфликтной ситуации профессионального и творческого плана.

В рамках данного подхода С.Ю. Степанов и И.Н. Семенов предложили концептуальную модель рефлексивно-инновационного процесса, отображающую явление переосмысления шаблонов мышления, общения и взаимодействия, образования новых (креативно-инновационных) содержаний (Степанов С.Ю., Семенов И.Н., 1983, 1990).

Роль рефлексивности в общении и социальном познании подчеркивается многими авторами (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, И.Е. Берлянд, Н.И. Гуткина, Б.Ф. Ломов, Е.В. Лушпаева, Л.А. Петровская, С.Е. Смирнова, А.П. Сопиков, Д.В. Ушаков и др.)

Изучение предмета имплицитных теорий актуально и востребовано обществом. Лежащие в основе суждений людей об окружающем мире психологические конструкты (ум, креативность, мудрость, интуиция, одаренность и др.) раскрываются в поведении и опреде-

ляют основу компетентности и успешности субъекта в повседневной жизни и "... существенно расширяет возможности человека к комбинированию, трансформации и порождению идей" (Холодная М.А., 2002). Однако на настоящий момент проблема исследования и развития имплицитных знаний, выступающих регулятивом поведения человека, повышения его компетентности, творчества и социальной успешности, является недостаточно изученной.

Полученные результаты подтверждают многофакторность творческого мышления, возможность включения в его процесс механизмов самосознания личности. Установление закономерностей и взаимосвязей этих процессов поможет в дальнейшем учитывать их с целью оптимизации учебной деятельности в вузе, опираясь на которые возможно совершенствование творческого мышления и личности в целом.

МЕТАФОРА ВОЗДЕЙСТВИЯ КАК ФАКТОР КРЕАТИВНОСТИ

Саркисян С.А.
Москва

Воздействие метафоры на развитие процессов мышления, протекающих в психике человека, позволяет провести классификацию этого тропа по трем основным группам, выполняющим когнитивную, эмоционально-образную и эвристическую функции.

Хорошо известно, что взаимоотношения, традиционные или характерные для данной культуры, существуя предположительно в виде концептов в понятийной системе человека, получили название архетипов ("Множества решений задачи, которые могут быть использованы в различных жизненных ситуациях", по М. Минскому). Согласно традиционной клинической трактовке, признавая бессознательное мифологичным, мы признаем лежащую в основе его активности иконическую семиотическую систему также мифологичной. Здесь следует учитывать, что иконические знаки создаются на основе структурной модели реальности, и, следовательно, воспроизводят модели структуры отношений. В соответствии с представлениями Кассирера, метафора является переходом от точки проблемы в дискурсно-логическом мышлении к концепту, который сам является, в свою очередь, точкой иррадиации мифо-поэтического исхода, имеющего обратное направление. Поэтому метафора играет роль посредника между сознанием и культурой, обладая характерной особенностью косвенного побуждения, заключенной в переключении импульса воздействия по сокращенным схемам деятельности в области внутренних про-

цессов принятия решений, а значит — функционируя как когнитивный процесс. С другой стороны, метафора не вмещает четкого содержания проблемы, точнее — содержит его имплицитно, являясь квазиалгоритмом решения личностной проблемы, и, возможно, существуя в виде поверхностной структуры архетипа в сознании.

Можно предположить, что метафоры, запускающие те или иные мыслительные процессы (содержа в себе важную инструкцию по их решению — при наличии у субъекта воздействия аналогичной специфической проблемы), можно подразделить на три основных типа:

1. Традуктивные метафоры (в случае репродуктивного решения задачи), которые опираются на перенос аналоговых решений в новые ситуации.

2. Метафоры высокого уровня обобщения, действие которых основано на механизме действия антиципирующего комплекса О. Зельца. Здесь при решении творческой задачи метод функционально задает будущий результат, апеллируя к архетипу проблемы.

3. Эвристические метафоры, действующие по типу обострения конфликта, что активизирует требования к его пониманию и тесно связывает его с процессом инсайта. В данном случае имеет место процесс преобразования условий в средства решения задачи и идет процесс поиска и создания этих средств. После нахождения общего принципа решение сдвигается вниз, к возможности использовать логику знаковых систем (если учитывать, что слово является знаком, а знак — орудием).

Мы можем предположить, что метафора вскрывает конфликт между проблемой и решением, выявляя две его стороны (по Дункеру) — познавательную и аффективную. В случае ориентации на познавательную сторону конфликта решение его идет по предложенной схеме, в случае ориентации на аффективную — метафора выступает как уникальное средство осознания личного опыта путем столкновения его со сконструированным образом. Именно так действуют поэтические метафоры, резонируя с образом мира реципиента и создавая своеобразный эмоциональный фон, который может быть использован не только для получения эстетического удовольствия, но и в терапевтических целях.

Примером может служить отражение принципов Дзен в поэзии хайку и вака, берущих момент жизни в его "таковости", когда человек поворачивается всеми своими чувствами к миру, обретая способность ощутить его полноту. Наиболее интересно проявление этой спонтанности в образах хайку, вызывающих ассоциации и переживания в зависимости от богатства личного опыта. В этих сти-

хах нашли свое отражение тончайшие различия между четырьмя типами настроения: саби (одиночество непривязанности и глубокого покоя), ваби (узнавание "таковости" в самых обычных проявлениях жизни), аваре (означающий переход между быстротой прохождения жизни и вечностью) и юрген (содержащего в себе отпечаток бытия). Например:

Жаворонок.
Упала сверху нота —
И ничего не осталось.

Это ощущение бесконечно разросшегося настоящего содержит в себе мощный эмоциональный заряд именно потому, что сам образ неразложим на составляющие и настолько сложен и наполнен содержанием, что оказывает на нас мгновенное эмоциональное воздействие. Можно предположить, что синтетическое выражение мышления возможно именно через системы конвенциональных образов, которые, как следствие, приобретают для человека огромное значение.

КРЕАТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Цветкова Р. И., Ковнерова Е. В.
Хабаровск

Креативность в личностном развитии занимает одно из центральных мест. Это связано с потребностью человека в реализации своих потенциальных сил и возможностей в процессе подготовки к профессиональной деятельности, в создании продуктов труда. Проблема особенно обострена социально-экономическими условиями, перспективами развития нового человека, способного успешно жить в современных условиях быстро меняющегося мира. Современное общество требует человека, способного проявить воодушевление, уверенность, мужество, достоинство и радость встреч с неожиданной и новой ситуацией. Но особенно актуальна в современных условиях проблема креативности и способности человека, когда требуется от него развитие, реализация и актуализация всех заложенных в нем возможностей. То есть мы можем относиться к человеку со всей серьезностью и добиться от него более высоких результатов в учебной и профессиональной деятельности, но значимым в становлении его личности является раскрытие творческого потенциала.

Идеи и наследие А.В. Брушлинского и О.К. Тихомирова являются для нас мощной научной и методологической базой, которая позволяет рассмотреть личность с учетом реализации ее внутреннего богатого творческого потенциала как субъекта, как человека, способного к творческой деятельности на высоком уровне мыслительных способностей.

Именно обучение через творчество дает большие возможности и способствует взращиванию креативной личности. Под креативностью понимается:

во-первых, порождение сильной потребности человека к снятию напряжения, возникающего в ситуации неопределенности и дефицита информации. Это процесс, который включает поиск и определение проблемы, выдвижение и проверку гипотез путей ее решения, поиска и обоснования решений (Торренс, 1965);

во-вторых, процесс, который отождествляется с нестандартностью, то есть с редко встречающемся ответом у данной группы испытуемых (В.Н. Дружинин, 1999);

в третьих, (А.Г. Маслоу, 1997): креативность делится на первичную и вторичную:

этап вдохновения творчества проявляется в силе, мужестве, увлеченности, поглощении, готовности, понимании, вынашивании какой-либо идеи, в высших требования;

процесс детализации творческого продукта и придание ему конкретной формы. Здесь не столько творчество к себе, сколько тяжелая рутинная работа, которая зависит от самодисциплины, развития инструментальных умений и навыков, готовности выразить то, что он видит и чувствует. Этот этап проявляется в труде, самодисциплине, терпении, обретении опыта.

По словам А.Г. Маслоу: "Мы должны стремиться стать другими — людьми, которым ни к чему делать мир статичным и стабильным, замораживать его, людьми, которые не видят необходимости делать то, что делали их отцы и деды, людьми, которые с уверенностью смотрят в неведомый завтрашний день, людьми настолько уверенными в своих силах, чтобы с воодушевлением смотреть в лицо грядущим переменам и жить, импровизируя и приспосабливаясь к ним. Это и есть новый тип человека, гераклитовский тип, если хотите. Общество, взрастившее таких людей, сможет выжить; общество, которое не сможет вырастить такого человека, обречено" (1997).

Целью данной работы явилось рассмотрение зависимости развития креативности как фактора, существенно влияющего на личностное становление. С этой целью проведено исследование по диагностике креативных способностей у студентов факультета "Математиче-

ское моделирование" в техническом университете, на 1 — 4 курсах. В исследовании принимали участие 150 человек. При диагностике креативных способностей использовались следующие методики:

тест Р. Амтхауэра "Диагностика структуры интеллекта",

тесты В. Серябриковой "Математические способности", Ганса Айзенка "Тест на вычислительные способности", методики "Креативное поле" Д.Б. Богоявленской и тест "Математические аналогии" В.Н. Дружинина.

По результатам исследования было выявлено: средний уровень IQ 97, средний уровень математических способностей 5,6 (при условии, что коэффициент трудности отдельных заданий находится в пределах $0{,}25 \le p \le 0{,}71$), уровни креативности (средние значения показателей): Оригинальность — 11,91; беглость — 10,72; гибкость — 1,51.

Полученные данные позволяют судить о том, что степень развития студентов технического факультета характеризуется не только способностью производить операции с математическими структурами, но и способностью оперировать абстрактными структурами.

По тесту интеллекта было выявлено у студентов преобладание высокого уровня IQ, что составило 40% от всех испытуемых (средний 35% и низкий 25%). Это свидетельствует о том, что возможность успешного обучения в техническом вузе при получении специальности «математическое моделирование» требует проявления высокого уровня математических способностей и высокого общего и личностного развития.

По результатам изучения математических способностей был выявлен уровень развития продуктивного мышления (открытие новых отношений) и репродуктивного мышления (нахождение решений при помощи применения знаний). Испытуемые, решившие 9-10 задач, были отнесены к категории высокого уровня развития мыслительных способностей решения задач с преобладанием понятийного и пространственного мышления, что было достигнуто на предыдущих этапах высокого личностного развития.

При более слабом развитии математических способностей испытуемые решали менее 5 задач. Это свидетельствует о недостаточном личностном развитии студентов на более ранних стадиях и требует большой, содержательной работы преподавателей вузов по их профессиональной подготовке.

Результаты анализа, выявленные с помощью методики "креативное поле", позволяют судить о наличии в личностном развитии у данной категории испытуемых преобладания высокого уровня креативности, который выразился в следующих качествах:

интеллектуальная активность как интегральное свойство некоторой гипотетической системы, основным компонентом (или подсистемой) являются интеллектуальные (общие умственные способности) и неинтеллектуальные (прежде всего — мотивационные) факторы умственной деятельности;

оригинальность как явление, зависящее от воображения и символизации, в основе которого лежит способность выходить за рамки стереотипных ассоциаций;

креативное мышление, которое выражается в появлении новых комбинаций ассоциаций между идеями.

Вместе с тем у некоторых студентов был выявлен низкий уровень креативности, а это, в свою очередь, предполагает стимулирование его развития в специально организованных условиях, что является предметом нашего дальнейшего исследования.

Проведенное исследование позволяет сделать некоторые выводы о зависимостях математических способностей, креативности от личностного развития студентов. Полученные данные позволили выделить зависимость:

между уровнем развития способностей и характером личностного развития на более ранних этапах возрастного развития;

способности и креативность имеют различные уровни их реализации при получении специальности, требующей широкого потенциального раскрытия студента в процессе обучения, а это, в свою очередь, зависит от профессионализма преподавателей вузов, которые внедряют такие приемы и способы, как включение студентов в самостоятельную творческую инициативную организацию учебной деятельности, выходящей за пределы вузовского образования. Это может быть тщательная научно-исследовательская работа, которая требует более высокой сферы самостоятельной подготовки и личностного развития студента.

НЕКЛАССИЧЕСКАЯ ПСИХОДИАГНОСТИКА: МЕТАФОРИЧНОСТЬ И ИНТЕЛЛЕКТ

Щербаков С.В.
Уфа

Классическая психология интеллекта, основывающаяся на естественнонаучной парадигме, понимает интеллект как способность решать четко сформулированные проблемы, обладающие, как правило, единственным решением. Ограниченность подобной трактов-

ки интеллекта привела, с одной стороны, к расслоению интеллекта на множество эмпирических способностей, и, с другой стороны, к разделению психометрического интеллекта на два компонента: конвергентный интеллект и дивергентная продуктивность (Дж. Гилфорд, Э. Торренс, С. Медник и др.).

В этой ситуации ряд видных исследователей проблемы когнитивных способностей (Р. Стернберг, М.А. Холодная и др.) выступают с критикой академизма современной психологии мышления и интеллекта. Так, Р. Стернберг называет систему диагностики интеллекта "порочным кругом тестирования", в процессе которой один тест сопоставляется с другим (Стернберг, 2000). Для обозначения этого же явления отечественный специалист М. А. Холодная использует метафору "игры в бисер", по названию известного романа Германа Гессе (Холодная, 1997).

Мы считаем, что современные методы диагностики когнитивных способностей, сложившиеся, в основном, под влиянием нормативной системы школьного обучения, должны соответствовать более широким критериям жизненной практики и учитывать весь комплекс реальных жизненных проявлений интеллектуальных свойств человека.

О метафорической способности — возможности создавать метафоры — как о творческой способности говорил еще Аристотель. В основе метафоризации лежит расплывчатость и многозначность обыденных понятий, которыми оперирует человек. Предположение о том, что конструирование метафоры тесно связано с творческими способностями личности, высказывают ряд отечественных и зарубежных психологов (Е.Ю. Артемьева, Д. Лакофф, М.А. Холодная и др.).

В нашем исследовании критерием метафоричности служил уровень успешности решения русских народных загадок. Наиболее простое и ёмкое определение загадки дает Аристотель, понимавший загадку как "хорошо составленную метафору". Хотя экспериментальная психология мышления и интеллекта имеет более чем вековую историю, загадкам посвящались лишь единичные исследования. С нашей точки зрения, проблемные ситуации этого типа представляют собой классический образец неточной, или "недизъюнктивной" задачи (А.В. Брушлинский). Задания такого рода реализуют основную предпосылку "континуально-генетического" метода мышления (Брушлинский, 1979) в силу аналитической невыводимости правильного решения загадки из её условий.

Успешность решения загадок сопоставлялась с уровнем развития интеллекта по тесту Р. Амтхауэра в модификации В.Н. Дружинина (Дружинин, 1999). В экспериментах, проводимых со студен-

тами факультета романо-германской филологии БашГУ, использовались три подборки русских народных загадок. Каждая подборка состояла из тематически однородных загадок: в первой серии испытуемые разгадывали загадки, посвященные природным явлениям (дождь, снег, сугроб и т.д.), во второй использовались загадки, связанные с человеком и частями его тела (зубы, язык, рот и т.д.), в последней студентам предлагались загадки из мира животных.

В эксперименте участвовали 130 человек, которым предъявлялось 32 загадки. Опыты проводились с учебными группами во время лабораторных занятий по психологии, на решение каждого цикла предоставлялось не более 30 минут. Мы исходили из гипотезы о том, что, успешность решения загадок, представляющих собой пример проблемных ситуаций, использовавшихся народом для "стихийной диагностики" сообразительности и смекалки, связана с уровнем психометрического интеллекта.

Описывая полученные результаты, необходимо отметить, что ряд заданий оказались крайне трудными для данного контингента испытуемых. Хотя экспериментальные задания были организованы в тематически однородные циклы, лишь одна испытуемая высказала предположение, что загадки подобраны по вышеуказанному принципу.

Однако по целому ряду заданий испытуемым удалось подобрать ответы, не совпадающие буквально с правильными, но в целом не менее удачные. Например, ответом на загадку: "Черная кошка лижет окошко" является "ночь". Ответ "дворники на стекле автомобиля" оценивался как не менее удачный и засчитывался в качестве решения. Это обстоятельство повысило вариативность ответов испытуемых и сделало возможным сопоставление успешности выполнения по отдельно взятым загадкам с интеллектом.

Конфирматорный факторный анализ, осуществленный средствами пакета Statistica 6.0, показал, что общая успешность решения загадок, наряду с успешностью выполнения арифметического и геометрического субтестов, образует единый параметр (смекалка), в то время как вербальный интеллект оказался вторым независимым фактором.

Основываясь на программе нейросетевой обработки Statistica Neural Networks 4.0 и используя так называемые "генетические" алгоритмы отбора входных переменных, нам удалось выделить ряд загадок, тесно связанных с отдельными компонентами интеллекта по тесту Р. Амтхауэра. В частности, были получены статистически достоверные линейные регрессионные зависимости между успешностью решения определенных наборов загадок и уровнями развития вербального, арифметического и пространственного интеллектов.

В результате проведенных экспериментов можно сделать вывод о том, что загадка является своеобразным комплексным интеллектуальным многофакторным тестом, входившим в систему народной психологии и педагогики. Интеллектуальные возможности человека, выявляемые с помощью загадок, сопоставимы с показателями классических тестов на когнитивные способности. Загадки могут быть использованы как один из методов неклассической диагностики интеллекта в деятельности практического психолога.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР КРЕАТИВНОСТИ

Юрочкина Т.С.
Минск

В настоящее время в психологии творчества значительно возрос интерес к проблеме креативности. В нашем исследовании, посвященном изучению взаимосвязи интеллекта и креативности, мы придерживались следующей трактовки понятий. Творчество рассматривалось нами как деятельность человека, направленная на создание духовных и материальных ценностей, обладающих общественной значимостью и являющееся результатом труда отдельного человека, но вместе с тем носящего общественный характер. Вслед за Н.М. Гнатко и В.Н. Дружининым, мы рассматриваем креативность как «творческость», творческие возможности человека, или как некоторое особое свойство (устойчивая особенность) человеческого индивидуума, обуславливающее способность проявлять социально значимую творческую активность. Как предложено Н.М. Гнатко, «для привнесения большей четкости и определенности в использовании терминов «творчество» и «креативность» следует под первым из них подразумевать процессуально-результативную сторону, а под вторым — его субъективно-обусловливательную сторону» (Дружинин, 2001).

При рассмотрении творчества как общей способности, наряду с интеллектом и обучаемостью, важным вопросом является соотношение интеллекта и креативности, что и явилось предметом нашего исследования, которое проводилось на базе Белорусского государственного педагогического университета. При определении выборки нами использовался метод контрастных групп. В исследовании приняли участие студенты филологического (53 человека) и математического (56 человек) факультетов. Возраст исследуемых варьировал от 17 до 20 лет, наибольшее число испытуемых имело возраст 18 — 19 лет. Из 109 испытуемых 20 представителей мужского пола.

В основу исследования принята теория «интеллектуального порога» Е. Торренса, согласно которой при IQ ниже 120 интеллект и креативность образуют единый фактор, при IQ выше 120 творческая способность становится независимой величиной, т. е. нет креативов с низким интеллектом, но есть интеллектуалы с низкой креативностью.

Выводы

Тесты Равена и Торренса обладают внешней валидностью и внутренней согласованностью и могут использоваться в исследовании интеллекта и образной креативности в группе испытуемых 19 — 22 лет.

В объединенной выборке интеллект и креативность проявляются как независимые факторы.

Интеллект и креативность, диагностируемые с помощью Стандартных Прогрессивных Матриц Равена и Краткого теста творческого мышления Торренса, представляют собой ортогональные факторы с высокими внутренними факторными нагрузками и могут рассматриваться в рамках концепции общих способностей.

Данные исследования были обработаны методом главных компонент с последующим варимакс вращением. В результате было выявлено три фактора (для всех групп). Фактор 1 описывает 28% дисперсии, и основная нагрузка по фактору приходится на шкалы креативности, за исключением значений по шкале метафоричности. В группе филологов факторные нагрузки по шкалам креативности выше, чем у математиков; по показателям беглости 0,96 и 0,94; разработанности 0,83 и 0,73; гибкости 0,92 и 0,73 соответственно. Фактор 2 описывает 20,1% дисперсии значений, и основная нагрузка по фактору приходится на шкалы теста Равена. Однако у математиков имеют место более высокие значения по шкалам В, С, D, Е, а факторная нагрузка на серию А составляет для математиков -0,003, а в группе филологов +0,52.

Фактор 3 описывает 11 % дисперсии, и основная нагрузка приходится на значение шкалы метафоричности: для объединенной группы она составляет 0,91, для филологов 0,82. В третий фактор входит нагрузка на значения шкалы D, равная 0,61, а для математиков факторная нагрузка на показатель метафоричности равна -0,72 и включает положительное значение по фактору в серии А теста Равена, равное 0,75. Взаимосвязь интеллекта и креативности студентов не может быть исследована в рамках модели "интеллектуального порога" Торренса, так как разделение по уровню интеллекта и последующий корреляционный анализ показал, что в данных интервалах значений интеллекта и креативности эти признаки проявляют себя как независимые.

Профессиональная направленность студентов является фактором, определяющим связь между показателями интеллекта и креативности: коэффициент корреляции в группе математиков равен -0,168, для филологов r = 0,199.

АНАЛИЗ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СУБЪЕКТА В РАМКАХ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ПАРАДИГМЫ

Яголковский С.Р.
Москва

Несмотря на многолетние исследования, психология творчества имеет в настоящее время множество нерешённых проблем. *Первая* из них состоит в том, что большинство из исследований посвящены изучению когнитивной стороны этой психологической категории. Поэтому основной акцент в них делается на рассмотрении творчества субъекта как познавательного процесса, связанного с потреблением, усвоением и переработкой информации. При этом важность и значимость его эмоциональных и мотивационных составляющих явно недооцениваются. Лишь немногие авторы признают чрезвычайную, а иногда и первостепенную, значимость этих аспектов. Примером могут служить исследования О.К. Тихомирова и его учеников.

Вторая чрезвычайно важная проблемная область в исследованиях творчества связана с вопросом о локусе его детерминации. К решению этого вопроса в настоящее время имеется несколько подходов. Нам кажется наиболее интересным и перспективным комплексный подход, в рамках которого предполагается, что проявление и развитие креативности субъекта, а также результаты его творческой активности детерминированы не только особенностями его личности, но в значительной степени внешними, объективными факторами. К числу таких факторов можно отнести, к примеру, наличие социокультурного запроса на появление тех или иных продуктов творческой активности субъекта. Такой подход предполагает рассмотрение и изучение феномена креативности и творчества человека не только с узко-психологических позиций, но и включение этих категорий в более широкий общепсихологический и философский контекст.

Учёт двух перечисленных проблемных областей предполагает некоторое смещение акцента в сторону более целостного и комплексного анализа творческой активности субъекта. Такой запрос к комплексности требует более подробного рассмотрения её мотивационных, социальных и эмоциональных сторон, а также допус-

кает включение в сферу анализа творчества субъекта закономерностей развития всего окружающего мира в целом.

Комплексный подход в исследованиях этой категории находит своё более конкретное выражение в использовании социокультурной парадигмы, рассматривающей творчество не только в качестве психологического, но и в качестве социального и культурного феномена. Её применение делает возможными поиск и разработку реальных моделей, описывающих креативность и творческую активность субъекта в условиях конкретной социальной и культурной среды.

Одной из таких моделей, учитывающих социальные и культурные аспекты этих психологических категорий, может являться предложенная нами модель "пространства творческого взаимодействия". В соответствии с ней, творчество является одним из способов взаимодействия между субъектом и окружающим его миром. Такое взаимодействие, к примеру, может реализоваться в состоянии "потока", описанным М. Чиксентмихали, когда субъект весь поглощён своей творческой деятельностью и "растворён" в ней. В рамках модели "пространства творческого взаимодействия" нам кажется возможным дополнить анализ субъективной стороны этого состояния анализом объективных факторов, оказывающих влияние на творческий процесс субъекта и включающих в него требования и запросы реального мира.

Одним из аспектов "пространства творческого взаимодействия", на наш взгляд, является работа в группе. С одной стороны, группа состоит из отдельных её членов, имеющих свои представления о реальности и действующих исходя из своих мотивов и установок. С другой стороны, группа — это целостное образование, влияющее на своих членов и зачастую несущее в себе черты объективности, предлагая каждому из них независимый от его индивидуального взгляда на мир свой, "внешний" взгляд. Именно с помощью такого группового влияния может осуществляться "включение" в творческую активность субъекта запросов и требований окружающего его мира и, в частности, социокультурной среды.

Влияние группы на креативность и творческие потенции каждого её участника реализуется с использованием различных механизмов. Нам кажутся наиболее важными и интересными следующие:

механизм взаимного когнитивного "обогащения" участников группы;

механизм трансляции творческого эмоционального фона между ними;

механизм мотивационно — поведенческого влияния членов группы друг на друга.

Для верификации модели "пространства творческого взаимодействия", а также более глубокого изучения одного из его аспектов — работы в группе — мы провели серию экспериментов. Нами изучались особенности влияния общения и межличностного взаимодействия на динамику показателей креативности субъекта. В соответствии с основной гипотезой, такое взаимодействие в группе позитивно воздействует на творческие возможности её членов. Но экспериментальные данные показали неоднозначность и неоднородность этого влияния. Более глубокий анализ полученных результатов выявил, что такая неоднородность обусловлена как личностными особенностями испытуемых (их уровнем интеллекта, открытостью к опыту, ценностными ориентациями и пр.), так и конкретными формами взаимодействия в группе и особенностями её состава (возрастом, гендерными и профессиональными характеристиками её участников и пр.)

Проведённое исследование показало, что в изучении творческой активности субъекта может оказаться эффективным использование модели "пространства творческого взаимодействия". Дальнейшим продолжением исследовательской работы будет более глубокое изучение групповой работы как одного из аспектов этого "пространства".

Раздел 5

Мышление, общение и новые информационные технологии

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ: ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕРЕЖИВАНИЙ ОПЫТА ПОТОКА У ИГРОКОВ В ГРУППОВЫЕ РОЛЕВЫЕ ИНТЕРНЕТ ИГРЫ MUD

Аветисова А.А.
Москва

На основании исследований мыслительной деятельности, опосредствованной применением компьютеров, О.К. Тихомировым (1988; 1993) была разработана и основана психология компьютеризации. В рамках данного подхода проводились многочисленные исследования, например, познавательной, трудовой, коммуникативной и игровой деятельностей. В контексте психологии компьютеризации изучению игровой деятельности было положено начало в статье О.К. Тихомирова и Е.Е. Лысенко "Психология компьютерных игр" (1988) и в диссертации Е.Е. Лысенко. Развитие информационных технологий и средств массовой коммуникации привело к появлению новой среды общения и взаимодействия — Интернета. Настоящая работа предполагает исследование игровой деятельности посредством Интернета.

Предметом настоящего исследования стали групповые ролевые Интернет-игры MUD. К основным особенностям MUD можно отнести следующие: это ролевая групповая приключенческая игра, текстуально организованная, предполагает «проигрывание» сюжета и общение с другими игроками посредством письменных сообщений. В качестве прототипа ролевой игры чаще всего выступают фантастические сюжеты из книг. Перед началом игры каждый игрок создает виртуального персонажа.

Исследования MUD посвящены изучению способов поведения игроков во время игры, особенностей их взаимодействия между собой, типов репрезентации персонажа, эмоциональной насыщенности игры, причинам популярности MUD, мотивации игроков в MUD; в последнее время появились исследования опыта потока у игроков (В.Ю. Бехтина, 2002; А.Е. Войскунский, 1999; А.Г. Макала-

тия, 1999; Дж. Семпси, 2000; R. Bartle, 1996; H. Chen и др., 1999; P. Curtis, D.A. Nichols, 1993; M. Keegan, 1998; K. McKenna, S. Lee, 1999; K. Min Lee, 2000; T. Novak, D. Hoffman, 1997; Y. Salvay, 2002; J. Towell, E. Towell, 1997; S. Utz, 2002) и т.д. Популяция русскоязычных игроков практически не исследовалась.

Настоящее исследование посвящено изучению переживаний опыта потока у игроков в MUD. Феномен переживания опыта потока (М. Чиксентмихайи) предполагает состояние, называемое поглощенностью деятельностью, которая ориентирована скорее на процесс, чем на результат и состоит из последовательных действий, подчиненных внутренней логике. Субъект переживает свою деятельность как единый процесс, состоящий из плавно переходящих друг в друга этапов. Переживания опыта потока характеризуются непосредственным слиянием субъекта со своими действиями, при этом происходит потеря чувства времени и ориентации в пространстве. Субъект ощущает полный контроль за ситуацией и своими действиями, переживает чувство удовлетворенности и наслаждения деятельностью.

Целью исследования явилось выявление переживания опыта потока у игроков в MUD. Была модифицирована методика для изучения опыта потока, основанная на ранее апробированном нами опроснике и методиках исследования переживания опыта потока у игроков в MUD и хакеров (О.В. Смыслова, 2001; K. McKenna, S. Lee, 1999; T. Novak, D. Hoffman, 1997). Созданная методика состояла из 40 вопросов, которые подразделялись на три основных блока: блок демографических и общих вопросов, блок вопросов на переживания опыта потока, блок вопросов на общение и взаимодействие между игроками. Гипотезами исследования являлись: гипотеза 1 — русскоговорящие игроки в MUD переживают опыт потока (поглощенность деятельностью), гипотеза 2 — переживания опыта потока связаны с общением по ходу игры. Исследование было проведено методом онлайн-опроса: опросник был помещен на общедоступный игровой сайт, были разосланы информационные письма потенциальным респондентам. При этом принимались лишь полностью заполненные опросники, причем поступающие с разных IP-портов. Полученные данные анализировались корреляционным и факторным методом.

В исследовании приняло участие 352 игрока, возраст которых колебался от 17 до 25 лет, большей частью мужского пола, с незаконченным высшим или высшим образованием, с опытом игры 1-3 года и еженедельно проводящие в игре 15-25 часов и более. Балльная оценка данных по опыту потоку показала, что большая часть

(273 испытуемых) игроков в MUD переживают опыт потока во время игры, а корреляционный анализ подтвердил, что данное переживание связано позитивно с общением с другими игроками (r = 0,322). Факторный анализ выявил следующие два фактора с максимальной нагрузкой: первый фактор (13,2 процентов дисперсии), условно названный фактором переживания опыта потока (игрок чувствует себя активным, воодушевленным и вдохновленным во время игры, а по завершении игры обдумывает, как играл, играет с интересом, используя известные маршруты и способы поведения в игре, следит за сообщениями от других игроков, активно общается с ними, при этом теряет чувство времени и почти не отвлекается на внешние проблемы, получает удовольствие от игры и воспринимает ее как реальную ситуацию); второй фактор (7,0 процентов дисперсии) — фактор проигрывания одного и того же эпизода игры (часто проигрывает один и тот же эпизод игры, имеет большой опыт игры в MUD и не стремится к достижению максимального уровня развития персонажа). После проведения поворота в факторном анализе (Varimax — 25) было выявлено два дополнительных фактора с наибольшей нагрузкой: фактор потери чувства времени (6,6 процентов дисперсии) (время летит незаметно во время игры, в игре проводит больше времени, чем планировал, внешние проблемы почти не отвлекают, внимание направлено на саму игру); фактор общения (5,6 процентов дисперсии) (игроку интересно общаться, привлекает возможность общения в игре, постоянно следит за появляющимися сообщениями, часто заводит близкие знакомства).

Таким образом, проведенное исследование русскоговорящих игроков в ролевые групповые Интернет-игры MUD подтвердило гипотезу о том, что они переживают опыт потока. Корреляционный и факторный анализ позволили подтвердить гипотезу о связи между переживаниями опыта потока с общением во время игры в MUD.

Работа выполнена при поддержке РФФИ, грант № 03-06-80165а

МЫШЛЕНИЕ: ЯЗЫКОВЫЕ И СЕМИОТИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ В ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Александрова О.С.
Владимир

1. К фундаментальным работам, связанным с решением проблемы развития абстрактного мышления, относится прежде всего "Мышление и речь" Л.С. Выготского. Одним из приоритетных направле-

ний решения данной проблемы признается исследование сущности понятия. Понятие есть знак и, одновременно, единица языка мышления. Следовательно, сущность понятия обусловлена сущностью знака и языка, "языка мышления" (термин В.А. Звегинцева).

По определению Ю.С. Степанова, "знак есть дискретное состояние знаковой системы в данный момент времени". Знаковая система есть "материальный посредник, служащий обмену информацией между двумя другими материальными системами", поэтому любая одна из них может рассматриваться как означающее другой. Например, в языке звучание может быть означающим (знаком) для смысла, а смысл — означающим (знаком) для звучания. Ю.С. Степанов называет такое отношение "законом обращения планов содержания — выражения". В познании закон проявляется в направлении от субъекта к объекту, от смысла к знаку.

Энергетические затраты на существование знаковой системы "пропорциональны энергетическому объему передаваемой ею информации": чем более высоко организована система, тем меньшую часть общей энергии составляет передаваемая информация, и тем меньше энергия, необходимая для существования самой знаковой системы. Интересна в связи с этим идея обобщения треугольника Фреге путем совмещения сторон (идея Ю.С. Степанова). На основании этой идеи можно сделать вывод, например, что философские категории (такие, как научные понятия, законы и принципы познания) — это тот случай, когда денотат, знак и десигнат (понятие) максимально сближаются, т.к. представляют собой "высокоорганизованные знаки" — "абстракции постоянства" (термин М.М. Новоселова), т.е. объем треугольника стремится к нулю. По М.М. Новоселову, абстракция постоянства состоит в том, что "любое явление, даже сам процесс изменения, когда мы о нем говорим или его изучаем, мы мыслим как функцию, постоянную в фиксированном временном интервале, ... в котором это явление "для нас" или относительно условий, существенных для суждения о нем не претерпевает никакие изменения (производная постоянной равна нулю)" (см. также понятие "абстракции неразличимости" М.М. Новоселова).

Из рассмотренных положений о свойствах знаковой системы следует, во-первых, дискретность как свойство понятия и дискретизация смыслов как основная функция понятия. Во-вторых, зависимость уровня мышления от уровня организации понятия. Такой вывод также подтверждает трактовка научного понятия Л.С. Выготским и понятие языка В.А. Звегинцева (см.ниже).

Помимо перечисленных положений, сущность понятия — знака определяется следующими законами:

1.1. По утверждению Ю.С. Степанова, в человеческих коллективах "свойство быть знаковой системой в некоторой степени зависит от позиции наблюдателя". Для человеческих систем "знак можно определить как то, что имеет значение". Значение же "в самом общем виде определяется как частичная предсказуемость явления". Предсказуемость зависит от положения наблюдателя по отношению к наблюдаемой знаковой системе. Наблюдатель извне "отчетливо различает "ступени знаковости", но не знает, сколько ступеней включает сам участник в свой "язык" (где пределы "языка")". Наблюдатель — участник, напротив, знает, где пределы его языка, но не различает внутренних ступеней знаковости внутри последнего.

1.2. Ю.С. Степанов обосновывает существование зависимости между свойством языка "быть не знаком" (физическим воздействием) и "устройством знаков этого языка": язык приобретает свойство быть "не языком" (т.е. физическим воздействием) тогда, когда явления, образующие язык, в то же время так или иначе биологически воздействуют либо на получателя сообщения, либо на самого отправителя, когда эти явления биологически существенны (релевантны). Знаки такого языка по необходимости тождественны означаемым.

2. В приведенных положениях утверждается, во-первых, связь знака (понятия) с предсказуемостью и отношением наблюдателя к знаковой системе: адекватность понятия зависит от величины его дискретной функции. Во-вторых, утверждается зависимость дискретной функции знака (понятия) от особенностей ее связи с психофизиологической функцией того же знака (подразумевается способность знака воздействовать на функциональные системы организма): оптимальность понятия зависит от степени соответствия отношения этих функций "фундаментальным потребностям человека" (понятие П.В. Симонова) — потребности в объективной истине и альтруистической потребности добра. Последнее подтверждается гипотезой о связи гениальности и помешательства, а также существованием форм, областей, прежде всего, интеллектуальной деятельности, вызывающих психические расстройства, провоцирующих возникновение болезней. Симптоматичны в этом смысле возникновение и существование извращенных интеллектуальных форм человеческой деятельности (создание, например, фильмов, компьютерных игр, разрушающих психику), а также подмена содержания общественных ценностей, понятий любви, добра и зла, лжи и истины, обусловленная соответствующим образом жизни.

3. Основываясь на приведенных положениях концепции знаковых систем Ю.С. Степанова и на следствиях из этих положений, допустимо следующее гипотетическое предположение:

3.1. Понятиям об одном и том же объекте может быть присущ неодинаковый "порог различения" (термин М.М. Новоселова), т.е. неодинакова величина их дискретной функции: понятия как средства познания и понимания обладают различной степенью оптимальности и адекватности. Сказанное относится к понятиям — категориям, отражающим наиболее общие и существенные свойства, отношения, стороны явлений действительности и познания; к понятиям метаязыка.

3.2. В норме сужение "порога различения" понятия происходит как следствие энтропии (сдвига) "своего языка" на иные "ступени знаковости", или как следствие сдвига понятия на форму мышления — по аналогии с проблемой "сдвига мотива на цель". По умолчанию принимаются тезисы о том, что понятия метаязыка обусловлены соответствующим языком, а логические формы мышления (логические абстракции, или "типовые структуры абстрагирования", по М.М. Новоселову) от языка не зависят, но обусловлены потребностями и практической деятельностью (трактовка метаязыка Н.Б. Гвишиани, трактовка логических операций П.В. Чеснокова и М.М. Новоселова).

4.Сущность понятия как единицы языка мышления характеризуют следующие положения:

4.1. "Истинное понятие" возникает на основе "комплексов" и "потенциальных понятий"(термины Л.С. Выготского) как следствие решения какой-нибудь задачи, в процессе использования знаков в преобразованиях и выводах. Критерием такой классификации является принцип отражения действительности в понятиях. Комплексы (в отличие от "истинных" понятий) — это "общие представления". Значение комплекса всегда задано наглядной ситуацией и для осмысления новых ситуаций может быть использовано с трудом. Применение комплексов ограничивается сферой житейского опыта, но у комплексов и истинных понятий одни и те же формально-логические признаки.

4.2. Научное, подлинное понятие — это обобщение, которое является результатом не одного, а многих функциональных применений слова. Подлинное понятие — это "средство для различения интеллектуальных операций". Психологической основой потенциального понятия является конкретное и функциональное значение. В этом случае определить предмет или понятие равноценно тому, чтобы назвать, что этот предмет делает или, чаще, что можно сделать с этим предметом.

На основании рассмотренных положений о языковых и знаковых свойствах понятия дадим определения. Понятие — это абстракция, фиксирующая одновременно смысл и пределы его адекватно-

го использования. Понятие — это дискретная единица семантического поля, средство изменения семантического поля и расширения сферы его применения. Таким образом, сущность, природа понятия заключается в том, что оно является средством формирования и изменения системы знаний личности, отношений между ее (системы) элементами. "Дискретная основа" понятий обеспечивается языком — "системой чистых отношений и чистых значений": единицы языка это не слова (как в речи), а "единицы отношений", "дискретные единицы" (определение В.А. Звегинцева). Они устанавливаются через синтаксис языка.

Из данных определений следует, что понятие — это основное средство образования семиотической модели мира и универсальное средство познания: "логическое мышление человека обладает многообразными кодами или матрицами, являющимися аппаратами для логического вывода и позволяющими получить новые знания не эмпирическим, а рациональным путем" (понятие А.Р. Лурия). Степень адекватности и оптимальности понятий обусловливает уровень и степень разнообразия возможных для данного мышления операций.

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О НЕАЛГОРИТМИЧНОСТИ МЫШЛЕНИЯ В ТВОРЧЕСТВЕ А.В.БРУШЛИНСКОГО И О.К.ТИХОМИРОВА

Бабанин Л.Н.
Москва

Научное творчество А.В. Брушлинского и О.К. Тихомирова имеет множество точек соприкосновения. Одной из важнейших является представление о неалгоритмической природе психики, в частности мышления.

Прежде всего отметим, что алгоритм можно понимать и как конкретную модель психического, и как объяснительный принцип — объяснение психических явлений по аналогии с работой компьютера.

Оба автора отстаивают тезис о принципиальной несводимости психического к алгоритмическим процессам, однако используют при этом разную терминологию, относящуюся к различным аспектам психологической реальности. А.В. Брушлинский, обращаясь к процессуальному аспекту психики, говорит о недизъюнктивности психики, она рассматривается им как непрерывно развивающийся, континуально-генетический процесс, который принципиально невозможно разделить на отдельные дискретные элементы. Дизъюнктивное — значит расчлененное, разделенное на элементы и собранное

по частям. Оно поддается формальному, алгоритмическому описанию и, в конечном счете, компьютерному моделированию.

О.К. Тихомиров, обращаясь преимущественно к структуре мыслительной деятельности, не отрицает наличия алгоритмических способов решения задач, которые можно реализовать с помощью компьютера. Он полагает, что в реальном мыслительном процессе переплетаются алгоритмические и неалгоритмические компоненты. При этом он отмечает, что алгоритмические процессы психологами изучались более тщательно, чем процессы творческие. О.К. Тихомиров подчеркивает принципиальную неалгоритмичность творческого процесса. Иногда он использовал выражение «творчество как антиалгоритм».

Отметим, что авторы несколько по-разному понимают предмет психологии мышления. О.К. Тихомиров под мышлением понимает более широкую область, чем А.В. Брушлинский. Для последнего не существует репродуктивного мышления, в то время как О.К. Тихомиров рассматривает репродуктивное мышление как действие по алгоритму, по четким правилам. Можно предположить, что А.В. Брушлинский, исключая алгоритмические (рутинные) процессы из предмета психологии мышления, акцентирует внимание исследователей на изучение специфически психологических, творческих процессов. Таким образом, неалгоритмические процессы оба автора понимают как творческие.

О.К. Тихомиров специально занимался психологическим анализом неалгоритмических процессов, к ним он относит процессы смысло- и целеобразования, эмоциональную регуляцию деятельности, динамику мотивации. Результатом этих процессов являются возникающие по ходу деятельности мотивы, смыслы, цели, установки, гипотезы, оценки и другие психические новообразования. А.В. Брушлинский под такими процессами понимает анализирование, синтезирование, обобщение, которые направлены на постоянно меняющиеся обстоятельства жизни субъекта.

Несколько различное понимание неалгоритмичности можно объяснить не только принадлежностью авторов к разным течениям в отечественной психологии мышления, но и задачами, стоящими перед ними как учеными. Конечно, оба автора развивают и отстаивают общую психологию. Но О.К. Тихомирову в большей степени приходилось бороться с проникновением в психологию идей информатики как всеобщего объяснительного принципа. Не отрицая эвристической полезности информационного подхода в психологии, О.К. Тихомиров противостоял навязыванию психологии представителями других наук информационных (алгоритмических), моделей, сис-

тем. Он постоянно указывает на необходимость различения информационных и психических систем. Используемый им метод — тщательный психологический анализ конкретных алгоритмических (информационных, когнитивных) моделей с выделением как того нового, что привнесли эти модели в объяснении психического, так и того, что осталось «за бортом» этих моделей. Для целей такого анализа он применяет эквивалентные дихотомии: действия алгоритмического типа — формируемые самим субъектом способы действия; «искусственное», выработанное другими людьми и усвоенное субъектом — выработанное самим субъектом; формальное — осмысленное и др. Психологический анализ такого моделирования приводит к развитию психологического знания. Однако психологам приходилось вникать в сущность данных информационных моделей, что требовало наличия некоторой специальной подготовки.

А.В. Брушлинский, с самого начала провозглашая принципиальную недизъюнктивность психики, нацеливает исследователей на изучение реального мыслительного процесса. Это требует от исследователя высочайшей подготовки в области психологии мышления, наличия у него особого видения мыслительного процесса, высокой культуры психологического наблюдения, владения качественным психологическим анализом, который, по мнению автора, сам является недизъюнктивным.

Итак, оба автора по-своему развивали представления об неалгоримическом характере мышления.

Подготовлено при поддержке РГНФ, грант № 03-06-00131

LABVIEW В КАЧЕСТВЕ ИНСТРУМЕНТАРИЯ ИЗУЧЕНИЯ ХАРАКТЕРИСТИК МЫШЛЕНИЯ

Башинова С.Н., Сухарев А.А.
Казань

При изучении процессов и характеристик мышления чаще всего доминируют два основных подхода: когнитивный (анализ результатов, этапов и времени решения проблемных ситуаций и заданий, требующих определенных мыслительных операций) и бихевиористский (анализ объективных психофизиологических и нейрофизиологических характеристик в ответ на задание). К числу таких мыслительных операций можно отнести задачи анализа, синтеза, распознавания, обобщения (классификации), ряд дедуктивных и индуктивных логических операций, а к психофизиологическим и нейрофизиологическим характеристикам — изменение состояния

зрачка, кожно — гальванических реакций, тонуса и моторики движения лицевых мышц, а также голосовых связок, изменение характеристик энцефалограмм коры головного мозга. Особенность первого подхода — сложность разработки необходимого объема адекватных только измеряемой выбранной характеристике мышления заданий (при обеспечении заданного уровня достоверности результатов), особенность второго — необходимость использования дорогостоящего специфического медицинского и уникального измерительного оборудования, затрудняющая использование такого подхода в повседневной практике.

Программный пакет LabView фирмы National Instruments при этом в силу своих особенностей, основанных на использовании языка графического программирования и возможностей использования плат ввода-вывода (стандартная звуковая карта персонального компьютера представляет собой самый простой вариант такой платы), предоставляет возможность обеспечения подачи стимульного материала (видео, звук, текст, графика) и обработку результатов его реакций. В простейшем случае это текстовый или графический тест, в сложном — информационно — измерительная система с набором различных датчиков для совместных измерений и встроенной логикой дальнейшей обработки данных. Стоимость такой информационно-измерительной системы по нашим оценкам более чем на порядок меньше аналогичной, построенной на существующих приборах. Важными особенностями пакета LabView является простота графического программирования в его среде и возможность создания исполняемых "exe" и HTML модулей (поддержка через элементы ActiveX).

Предварительный опыт авторов по использованию программного пакета LabView (КГТУ им. А.Н. Туполева является лицензионным пользователем, на его основе действует региональный центр обучения и внедрения разработок National Instruments) для разработки психологических тестов и создания информационно — измерительных систем изучения характеристик мышления свидетельствует о перспективности его использования в психологии.

СКАЗКА КАК СРЕДСТВО И СИСТЕМА ДЕТСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Большунова Н.Я.
Новосибирск

Предлагаемый в докладе взгляд на интеллектуальное развитие дошкольников и применяемые для этой цели технологии основаны на особом понимании специфики детского мышления, которое ис-

ходит из представлений о системности строения мышления человека, развитых в работах О.К. Тихомирова и А.В. Брушлинского. Поскольку мышление на каждом этапе человеческой истории (в филогенезе и онтогенезе) вынуждено решать именно те проблемы, которые ставит перед ним сама жизнь, его специфика и определяется в значительной мере тем, какие его качества востребованы. В то же время характер мышления определяется и его внутренними возможностями.

Мы полагаем, что детская картина мира и детское мышление, как составляющие детской субкультуры, по ряду параметров гомологичны картине мира и мышлению архаического человека. Ребенок, так же как архаический человек, согласно работам Ф. Award Кликса, находится в состоянии высокой степени неопределенности по отношению к природе и социуму. В силу этого, а также в силу неразвитости собственно логических компонентов мышления, и для архаического человека, и для ребенка характерно мифологическое отношение к миру, опора на мифологическое мышление как способ решения жизненных задач, как способ преодоления неопределенности. Эта мифологичность картины мира проявляется в том, что и архаический человек и ребенок-дошкольник относится к природе как к особому субъекту, вступает в субъект — субъектные отношения с ней, общается с природой как особым «существом», способным по-человечески чувствовать и принимать решения.

«Пчелка крылышками благодарит за варенье... Этот мед нам пчелка дала, за то, что мы ее вареньем покормили?», — говорит ребенок, являясь столь же анимистичным в отношении к природе, как и архаический человек. Для картины мира ребенка, как и для архаического человека, свойственны ритуальные, дописьменные отношения с социумом, что обуславливает ритуальность и мифологическую «освященность» в отношениях с миром в целом, отношение к миру как к тайне, не профанность его восприятия. Мышление ребенка, подобно мышлению архаического человека, носит образный характер, ему также свойственна выраженная связь с эмоциями. Все это позволяет говорить о мифологичности детского мышления, о том, что основным средством детского мышления, так же как мышления архаического человека, является миф, на основе которого мир приобретает целостность и полноту, наполняется смыслами, появляется возможность его объяснения и понимания.

Конечно, это не означает, что мышление ребенка идентично мышлению архаического человека. Мы говорим об их гомологичности друг другу, опираясь на исторический принцип в понимании развития. В культуре должно было появиться средство, подобное

мифу, но способное осуществлять те же функции в мышлении ребенка, которые выполнял миф по отношению к мышлению архаического взрослого человека. Согласно исследователям мифологической школы в литературоведении, сказка по своему происхождению является такой превращенной формой мифа. Если миф выступает как особая система и одновременно средство первобытного мышления, то сказка действительно выполняет в мышлении ребенка особые функции, она определяет систему мышления ребенка и является средством его мышления.

Сказка выступает как превращенная форма мифа, специально обращенная к ребенку и заменяющая ему логику взрослого человека. Она содержит в себе инструментарий детского мышления, образует своеобразную систему анализа ребенком явлений действительности, образы сказок функционируют в коммуникациях ребенка со сверстниками и взрослыми, они используются в качестве средств интерпретации явлений действительности, аргументации и обоснования своих суждений, запретов, требований и т.д. Исследования структуры сказки показывают, что сказка способна выполнить функции своеобразной системы мышления. В частности, последовательность и содержание пропповских функций задают определенную систему анализа исходной ситуации, персонажей и т.п.

Особое значение для обоснования роли сказки в развитии мышления ребенка имеют идеи В.Я. Проппа, согласно которым существует одна сказка, в отношении которой частные сказки могут быть представлены как своего рода спецификации. Вообще говорить о сказке как о системе мышления ребенка имеет смысл лишь в том отношении, что есть эта «*сказка вообще*», подобно тому как есть одна *логика*, трансформирующаяся в каждом конкретном случае, как говорит К. Маркс, в «специфическую логику специфического предмета».

Следует отметить, также, что сюжетом сказки осуществляются отношения, которые впоследствии находят концептуальное выражение в этике, логике, математике, вообще теоретическом знании. Например, типичными для сказки являются сюжеты, в которых персонажи отношением к некоторым условиям, требованиям, образцам, образующим меру их качеств, получают то или иное определение (сказка «Бабушка — Вьюга»), обычно это реализуется в форме превращения персонажей (аналогично в математике величина отношением к мере получает числовое определение). Соответственно, то или иное математическое или иное образовательное содержание может быть представлено в сказке как средство организации деятельности ребенка, как правило и условие осуществле-

ния деятельности; как материал для построения деятельности; в форме особого рода познавательных задач — загадок, включенных в сюжетную канву и определяющих меру социальной значимости героя.

В сказке представлена также та картина мира, которая характерна для соответствующего типа культуры. Образы сказок, отношения персонажей выступают у детей как средства интерпретации явлений действительности в контексте специфики детского теоретического мифологического мышления. Ведь понятия добра, зла, времени, пространства, вечности, меры и т.д. действительно недоступны ребенку в определениях логического мышления, однако эти понятия функциональны и осмысленны у детей в образно — символическом пространстве сказки и могут быть перенесены в отношения действительной жизни.

В психологии и педагогике распространенным является мнение о том, что мышление ребенка-дошкольника носит сугубо практический характер. Именно на практическое, эмпирическое мышление ориентированы методики развития у детей начальных математических представлений, природоведческих знаний и пр. В работах С.Л. Рубинштейна, Ж. Пиаже, в современных образовательных концепциях (например, школа диалога культур) имплицитно или явно содержится представление, что собственно мышление начинает развиваться только в школьном возрасте.

Мы же полагаем, что дошкольный возраст — это возраст появления и бытия теоретического мышления в его наиболее чистом виде, не отягощенном утилитарными, прагматическими смыслами, однако такого теоретического мышления, которое существует в мифологической форме. Об этом свидетельствует, прежде всего, действительность детской жизни: именно в дошкольном возрасте возникают первые теоретические вопросы о мире и первые детские мифологические теории об устройстве мира (как появились люди, как образовалась Земля, почему дует ветер и т.д.). У ребенка, таким образом, имеется потребность в объяснении и понимании мира, и эта потребность невыводима из практического, утилитарного отношения к миру, но связана с освоением им «объективных мыслительных форм», так, как это понимал Л.С. Выготский. Само отношение к миру как к тайне, свойственное детскому мышлению, также невозможно в условиях практического эмпирического мышления.

Сказка как особое явление человеческой культуры содержит в себе «объективные мыслительные формы» в особой знаково-символической форме и поэтому является не только средством детского мышления, но и средством организации образования дошкольни-

ков в формах детской субкультуры. Об этом свидетельствует также гомологичность структуры и особенностей детской сюжетно-ролевой игры и структуры волшебной сказки.

Организация образования дошкольников в формах игры средствами сказки показала на материале развития математических представлений, сенсорного воспитания и т.д. обоснованность и успешность описанного подхода к пониманию детского мышления.

ПСИХОЛОГИЯ КОМПЬЮТЕРИЗАЦИИ – ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Войскунский А.Е.
Москва

Для А.В. Брушлинского и О.К. Тихомирова, вступивших в психологию в 1950-е годы, одной из актуальнейших методологических, экспериментально-психологических и практических задач было отстоять специфичность психологического знания в условиях небывало активной экспансии наук кибернетического цикла: собственно кибернетики, теории информации, эвристики и эвристического программирования, теории (интеллектуальных) систем, искусственного интеллекта, бионики и др. Не менее актуальной задачей явилось выявление и обсуждение ограничений, присущих информационно-модельным представлениям, проникшим непосредственно в тело психологической науки – информационным концепциям психики, инженерно-психологическому проектированию, имитационному моделированию, программированному обучению, алгоритмическим моделям творчества и т.п. Можно смело утверждать, что *передним краем противостояния явилась психология мышления.*

Основные *экспериментальные* исследования в области психологии мышления, проведенные как А.В. Брушлинским, так и О.К. Тихомировым, не только вытекали из насущных задач психологической науки, но и были явным образом *противопоставлены редуцированным представлениям* о мыслительной деятельности, исходящим от кибернетических наук, отталкивались от этих упрощенных представлений. Это относится, к примеру, к изучению роли эмоциональной активации в решении задач, исследованию прогностических элементов в мышлении. Однако и в построении замыслов *методологических* исследований, в их реализации А.В. Брушлинский и О.К. Тихомиров также принимали в расчет актуальные проблемы соотношения психологического и формально-логическо-

го, математизированного знания. Данную мысль подтверждает, к примеру, сделанная А.В. Брушлинским 12 мая 1968 г. надпись на подаренном О.К. Тихомирову экземпляре книги «Культурно-историческая теория мышления (философские проблемы психологии)», изданной в 1968 г. Надпись эта гласит: «Олегу Тихомирову от убежденного (этой книжкой) рубинштейновца с 1963 г. — к вопросу о принципиальных трудностях на пути моделирования, кибернетизирования и математизирования в области психологии». Характерно, что следующей книгой А.В. Брушлинского оказалась «Психология мышления и кибернетика» (1970).

Выполненный А.В. Брушлинским в середине 1970-х годов анализ теоретических вопросов и сложившейся практики применения математики и логики в психологии и в физиологии привел его к выводу о принципиальной континуальности (*недизъюнктивности*) процессов мышления, которая дополняет дискретные (или *дизъюнктивные*) по своей сути логико-математические модели процессов поиска решения и в высшей степени характеризует живой творческий мыслительный процесс. Надо при этом с сожалением признать, что ни этот фундаментальный вывод, ни последующие глубокие рассуждения А.В. Брушлинского о личностном аспекте мышления, о роли субъекта в формировании и преобразовании объективного знания, в целом о субъектности, о вершинных проявлениях человеческого духа до сих пор не стали неотъемлемой частью общегуманитарного багажа основной массы специалистов в области информатики. Это явствует не только из предметного анализа, но даже и из беглого взгляда на имеющиеся в их работах ссылки (обычно немногочисленные) на философско-психологические публикации.

Наряду с закономерным упреком в адрес этих специалистов, следует принять во внимание еще один момент. И экспериментаторам-психологам в области мышления, и историкам науки вместе с науковедами, и разработчикам экспертных систем искусственного интеллекта хорошо известно, что сказавшему новое слово предстоит еще и *объяснить* свою мысль, добиться сначала ее понимания коллегами и оппонентами, а далее (по возможности) принятия этой мысли и признания с их стороны. Диалогические отношения крайне ценны и во внутрипредметных, и тем более в межпредметных обсуждениях.

Эта *функция диалогического объяснения специалистам по искусственному интеллекту методологических и эмпирических положений психологической науки легла на О.К. Тихомирова*, принципиально и неутомимо выполнявшего роль медиатора между техниче-

ской и гуманитарной сферой знаний. О.К. Тихомирову довелось бесчисленное число раз выступать на соответствующих конференциях и семинарах, входить в Научный Совет по проблеме «искусственного интеллекта» Комитета по системному анализу при Президиуме АН СССР, на практике знакомиться с работами в области искусственного интеллекта (вплоть до игры в шахматы с компьютерной программой во время научной командировки в США) и рецензировать такие работы, полемизировать — иной раз с достаточно подкованными оппонентами — и отстаивать собственно психологические позиции. Именно статьи и доклады О.К. Тихомирова, беседы с ним открыли для наиболее любознательных специалистов по информатике философски и психологически обоснованную, отличную от привычной для них (и являющейся для психологов не более чем редуцированной) позицию в области моделирования мыслительной деятельности.

Характерно, что данную работу О.К. Тихомиров полагал для себя делом не менее важным, нежели разработка теоретических основ и экспериментальная верификация оригинальной психологической теории мышления. Не следует при этом думать, что О.К. Тихомиров ограничивался трансляцией перед новой аудиторией основ психологических знаний. Напротив, *им был проведен ряд исследований, которые позволили сформулировать в середине 1980-х годов основные положения нового направления в рамках психологической науки, названного О.К. Тихомировым психологией компьютеризации*. Предварительный этап разработки этого исследовательского направления он отнес (в публикации 1986 г.) ко времени интенсивной теоретико-экспериментальной работы в области психологии мышления (завершившейся в 1969 г. изданием монографии). Для этого этапа было характерно сравнение мыслительной деятельности человека с принципами работы компьютеров. Проведенное сравнение не утратило значимости и по сей день. Это относится, в частности, к выдвижению (в середине 1970-х годов) концепции *преобразования* опосредствованной применением компьютеров деятельности в противовес концепциям замещения и дополнения, или симбиоза.

Среди наиболее значимых для О.К. Тихомирова задач психологии компьютеризации — экспериментальное изучение *неформализованных мыслительных процессов*, едва ли воспроизводимых в технических системах. Достижения О.К. Тихомирова в этой области не только широко известны психологическому сообществу, но и в известной степени восприняты сообществом разработчиков систем искусственного интеллекта.

Сформулированные О.К. Тихомировым в 1986-1988 гг. задачи психологии компьютеризации претерпевали со временем естественную эволюцию. К примеру, они включали *критический анализ* сменяющих друг друга *концепций и проектов разработки систем искусственного интеллекта* и специализированных *автоматизированных систем* — управления (АСУ), обучения (АОС), научных исследований (АСНИ), проектирования (САПР) и др. Следует допустить, что и критические замечания, и позитивные соображения, высказанные О.К. Тихомировым, в определенной мере способствовали переосмыслению приоритетов в области разработки искусственного интеллекта, а это привело к закономерному свертыванию во всем мире наиболее амбициозных и глобальных проектов.

В соответствии с концепцией преобразования были проведены многочисленные исследования личностной, эмоциональной и мотивационной регуляции деятельности, процессов принятия решений, специфики осуществления трудовой, познавательной, игровой, коммуникативной деятельности в условиях опосредствования их компьютерами. Подобная работа позволила выдвинуть и обосновать ряд психологических принципов организации диалогического человеко-машинного взаимодействия. На каждом исследовательском этапе О.К. Тихомировым тщательно фиксировались и выносились на обсуждение методологические и методические аспекты внедрения компьютеров в человеческую деятельность. *Теоретической основой психологии компьютеризации являлись культурно-историческая теория Л.С. Выготского и теория деятельности А.Н. Леонтьева.*

Актуальными следует признать выдвинутые О.К. Тихомировым задачи проведения *психологической экспертизы* компьютеризированных систем и исследования *психологических последствий компьютеризации* деятельности. Исходя с этих позиций, был проанализирован ряд психодиагностических, проектных, сервисных (коллективного пользования и/или опосредствованного общения), управленческих и бухгалтерских, научно-исследовательских, информационно-поисковых, экспертных («понимающих») систем.

Активная работа О.К. Тихомирова в данной области завершилась в середине 1990-х годов; последующий этап развития психологии компьютеризации характеризуется взрывным развитием информационных технологий (ИТ), включая Интернет и WWW, повсеместным применением компьютеров и других элементов ИТ. Соответственно *расширились задачи психологии компьютеризации*, которую *можно было бы переименовать в психологию информатизации или в психологию применения ИТ.* Новые технологии способствуют *преобразованию* не просто отдельных видов деятельности,

а *личности* в целом и современной *культуры* в целом (так, встречаются утверждения о новых качествах, присущих т.н. «сетевому», или «виртуальному» человеку в пронизанном телекоммуникациями глобальном, или информационном, или «сетевом» обществе).

Реализацию новых исследовательских задач во многом взяли на себя — еще при жизни О.К. Тихомирова — его коллеги и ученики (вместе со своими учениками). Надо признать, что они оказались в достаточной степени *подготовленными к изменению масштаба* исследовательской и консультативной активности. Воспринят был и свойственный, как отмечалось, О.К. Тихомирову *диалогическо-объяснительный стиль взаимодействия со специалистами-непсихологами* — в виде выступлений на соответствующих конференциях, публикаций в электронных и «бумажных» изданиях технического профиля и т.п. *Расширение исследовательского фронта представляется органичным.* К примеру, еще в 1986-1987 гг. были опубликованы эмпирические исследования *опосредствованного компьютером общения*, из которых «выросла» актуальная ныне проблематика изучения опосредствованной деятельности пользователей Интернета — деятельности не только коммуникативной, но и познавательной, и игровой. Активно осуществляемый ныне анализ *психологических последствий* применения новых ИТ также представляет собой продолжение исследований, инициированных О.К. Тихомировым на предшествующем этапе развития психологии компьютеризации.

В изменившихся условиях оказались применимыми многие из выдвинутых О.К. Тихомировым теоретико-методологических положений, хотя область применения этих положений значительно расширилась, а частично видоизменилась. В качестве примера может быть названа трансформация мотивационных принципов в условиях компьютеризации. В 1973 г. был введен (О.К. Тихомировым) принцип удовлетворения познавательных потребностей пользователей, в 1983 г. (О.К. Тихомировым с соавторами) — принцип развития потребностей пользователей, в настоящее время актуален принцип развития и удовлетворения потребностей пользующихся Интернетом.

По-прежнему актуальными остаются модификация *методов* проведения *психологического исследования* (так, в центре внимания — онлайновый эксперимент, веб-опрос, дистантная психодиагностика); развитие психологических *принципов организации взаимодействия* с системами ИТ; психологическая *экспертиза* глобальных и локальных компьютеризированных систем и информационных проектов; анализ *соотношения творческих и рутинных компонен-*

тов в опосредствованной ИТ деятельности; изучение *психологических последствий* внедрения ИТ; анализ особенностей *преобразования* конкретных видов *деятельности* в условиях применения ИТ; изучение специфики опосредствованных Интернетом *диалогических и полилогических отношений* и т.д.

Вместе с тем добавились новые исследовательские области, среди которых можно отметить анализ подходов к реализации практических систем *дистантного (или, иначе, дистанционного) образования,* изучение *гендерных* особенностей применения ИТ, изучение психологических особенностей мало ранее известных популяций и *сообществ* (т.н. хакеры, киберпанки и др.), сравнительный анализ *эффективности традиционной и дистантной формы* психологического *консультирования*, выявление и изучение особенностей такой разновидности одаренности, как *одаренность в применении ИТ* (к примеру, можно говорить об одаренности программистов, веб-дизайнеров и т.п.).

Отметим еще одно положение. Известна привязанность О.К. Тихомирова к общей психологии, отчетливо выраженная в его последней книге. Вот и психология компьютеризации, насколько можно судить, понималась О.К. Тихомировым как раздел общей психологии; во всяком случае, исследовательская работа неизменно велась в рамках общей психологии. *Подобный подход не только не устарел, но и приобрел дополнительное содержание.* Ведь современные исследования по психологии применения ИТ требуют теоретических и методических знаний, к примеру, в области возрастной психологии (ранняя одаренность и возрастная специфика в применении ИТ), социальной психологии (опосредствованные ИТ общение и групповая деятельность), клинической психологии (ИТ-тревожность, т.н. зависимость от Интернета, применение ИТ для терапии фобий), педагогической психологии (групповое и индивидуальное обучение посредством ИТ), организационной психологии (специфика новых форм занятости и организационного поведения в условиях применения ИТ), дифференциальной психологии (сопоставление личностных типов в условиях непосредственного и опосредствованного ИТ общения), когнитивной психологии (изучение особенностей восприятия информационных блоков WWW) и т.п. *Объединение достаточно разнородной проблематики в рамках единого научного направления возможно, на наш взгляд, именно со всемерной опорой на общую психологию.*

Работа поддержана РФФИ, грант № 03-06-80165

НОВЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО НАУЧНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Дельцова И.А.
Иваново

Социально-экономическая модернизация России сопровождается поиском новых механизмов взаимодействия людей в различных сферах их деятельности: производственной, образовательной, научной и других. Необходимость изменения устоявшихся моделей внешней и внутренней организации коммуникации в многочисленных социальных институтах обусловлено ориентацией общества на расширение масштабов межкультурного взаимодействия и использованием новых информационных технологий.

Открытость — как главный принцип взаимодействия в любом социальном институте — изменяет характер взаимодействия учёного в современном мире. Если раньше наука и представители научного сообщества характеризовались автономностью в социальном и личностном плане — учёный мог позволить себе изолироваться от интересов и проблем, которыми живёт общество, то сегодня корпоративный характер исследования делает каждого учёного членом даже не одного, а нескольких научных сообществ. Таким образом, в современных условиях наука представляет собой не просто особую форму познания, но и особую форму сообщения. Всё это изменяет требования, предъявляемые к исследователю.

Одной из основных характеристик учёного нового поколения является корпоративность научного мышления. Кроме традиционных способностей исследователя, обеспечивающих поиск нового знания, востребованными становятся организационно-деятельностные качества, проявляющиеся в способности, например, согласовывать интересы, цели всех, кто составляет научное сообщество, участвовать в научных дискуссиях.

Таким образом, выявляется объективная необходимость создания особой структуры коммуникативной среды научного исследования, в условиях которой станет возможным становление учёных нового поколения. В качестве наиболее эффективного современного средства, обеспечивающего развитие научного творчества, выступает Интернет, в среде которого может быть организовано корпоративное исследование.

Интернет — это особый информационный мир, отличающийся от привычного социального мира, который традиционно жёстко объектен и структурирован. Виртуальная коммуникация в информационном социуме характеризуется следующими особенно-

стями: развитием опосредованных форм человеческого общения; усилением порождающего характера коммуникации (самовоспроизводимость); расширением диапазона коммуникации на шкале "локальность акта — публичность акта"; расширением диапазона коммуникации на шкале "партикулярность сознания — глобальность сознания"; расширением культурного фона коммуникации; ослаблением роли традиции в коммуникации; повышением авторитета конвенциального знания; переходом от диалога к полилогу в выяснении истины; размыванием границ тезаурусов и плюрализмом концептуальных пространств; повышением дискурсивности знания; расширением источников и способов получения и продуцирования информации; расширением возможностей социализации и профессионализации. Выделенные признаки могут быть рассмотрены как факторы, определяющие условия для организации оптимального взаимодействия исследователей.

Социально-экономическое и культурное развитие общества приводят к изменению ценностных оснований и характера взаимодействия науки и общества. Результатом этих преобразований становится распад многих сфер деятельности, однако, следуя закону социальной регенерации, после этапа распада российской науки должен настать этап её внутренней интеграции, объединения учёных вокруг качественно новых исследовательских центров. В настоящее время отсутствуют теоретически обоснованные модели социальной структуры новых способов взаимодействия учёных.

Актуальность исследования современных способов интеграции учёных в новых условиях определяется рядом противоречий. Основное противоречие обусловлено несоответствием, с одной стороны, между новыми социокультурными условиями, в которых происходит ускоренный информационный обмен, разрушением у учёных "опыта внутренней дезинтеграции" при взаимодействии, характеризующимся усилением роли корпорации, и с другой стороны, современными научно-обоснованными способами организации научного исследования. Данное противоречие порождает проблему исследования междисциплинарного характера, главная особенность которой — неопределённость способов интеграции учёных в новых социально-экономических условиях.

Современная модель научного исследования не отличается от модели, реализующейся в классической науке на протяжении 100 лет. Классическую науку отличает консервативность взглядов, что придаёт ей инертность в развитии. Для общества прошлого, и тем более позапрошлого века такая консервативность обеспечивала защитный механизм, предохраняющий от попадания в научное со-

общество случайных людей. И в итоге ею занимались лишь "избранные". Ситуация начала XXI века меняется, сегодня сообщество учёных составляет 6-8%.

Сегодня наука становится более открытой и, актуализируя множественные культурные традиции, становится пластичнее. Всё это требует изменения моделей взаимодействия учёных, разработки и обоснования структуры коммуникативной среды научного исследования. Одним из вариантов такого взаимодействия нам представляется модель корпоративного научного исследования.

Основными отличительными признаками корпоративного научного исследования являются: открытость (на всех этапах исследования, что увеличивает непредсказуемость результатов); полисубъектность; поликонтекстность (взаиморазвитие идей через сопряжение различных не сводимых друг к другу культур).

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ МЫШЛЕНИЯ НА ПРОЦЕСС ОБЩЕНИЯ

Зверева А.В.
Москва

Мышление является необходимым условием межличностного познания. Это обусловлено потребностью соотнесения своего поведения с поведением других, необходимостью анализа и сопоставления личностных и ситуационных факторов для понимания и наиболее продуктивного взаимодействия. Рассуждая о месте и роли мышления в структуре межличностного познания, О.К. Тихомиров рассматривал мышление как компонент общения, который может выступать в различных качествах: например, интерпретация поведения или понимание вербальных и невербальных сигналов. С помощью обозначенных операций человек может не только познавать собеседника, но и планировать дальнейшее взаимодействие, оказывать влияние, способствующее достижению субъективных целей общения.

Особое внимание О.К. Тихомиров обращал на тот факт, что личностные отношения доминируют над интеллектуальными компонентами общения, так как негативное отношение является серьезным препятствием на пути к конструктивному взаимодействию. Как особый вид коммуникации ученым была выделена совместная мыслительная деятельность, которая может иметь место в научном творчестве или в управлении. Однако автор обращает внимание на условность разделения мыслительной деятельности на индивидуальную и совместную.

При построении диалога мыслительные процессы имеют огромное значение: общение во многом зависит от интеллектуального уровня собеседников, выбранной стратегии ведения беседы, эмпатических способностей, развития социального интеллекта, творческого или стереотипного подхода к процессу (уровня креативности). Таким образом, способность мыслить творчески способствует наиболее продуктивному межличностному взаимодействию. Из этого может последовать вывод, что более успешные в социальном плане люди обладают более высоким уровнем креативности. Данная гипотеза была проверена экспериментально на группе подростков (9-й класс). Для определения уровня успешности в межличностном взаимодействии использовался показатель социометрического статуса.

Исследования креативности как фактора, способного оказать влияние на продуктивность межличностного взаимодействия (социометрический статус), привели к определённым результатам, подвергнутым качественному анализу. Большинство подростков проявили высокий или средний уровень креативности, и самый меньший процент учащихся имеет низкий показатель способности мыслить творчески. Количество юношей и девушек со средним показателем креативности в коллективе девятиклассников оказалось равным, а число девушек с высокими способностями к творческой деятельности даже превосходит число юношей с высокой креативностью.

Результаты поведённого социометрического исследования распределились следующим образом: из всего девятого класса 33, 3% школьников имеют высокий коэффициент социометрического статуса, 42, 9% — средний и 23, 8% — низкий. Высокий балл по обозначенному параметру в данной группе учащихся оказался присущ лишь девушкам.

Наибольший процент составили испытуемые со средним показателем по обоим параметрам. Их общая численность — 33, 3%. Чуть меньшее количество подростков с высокими коэффициентами и креативности, и положения в коллективе сверстников. Эту группу составляют девятиклассницы — 19, 1%.

Высокий социометрический статус при среднем уровне креативности был выявлен только у девушек — 14, 3%. Высокие творческие способности и средний уровень по другому параметру также обнаружили лишь девушки — 9, 5%. По 9, 5% человек оказалось в группах с низким статусом и высоким или средним показателем креативности. Подростков с низкими показателями по обоим параметрам было выявлено 4, 8% .

Тот факт, что почти все испытуемые с высоким или средним социометрическим статусом среди одноклассников проявили та-

кую же степень креативности, указывает на значительную помощь и поддержку наличия способности мыслить творчески в процессе межличностного общения, однако исследуемые феномены не являются взаимозависимыми. Это подтвердил количественный анализ данных: эмпирическое значение критерия χ^2 составило 5, 62, а теоретическая величина составляет 9, 49 (б = 0,05). эмпирическое < табличного — связь недостоверна.

Таким образом, наличие высокого уровня креативности способствует наиболее продуктивной социальной реализации и адаптации, помогает в процессе общения, однако не является непременным условием успешности в перечисленных видах взаимодействия. Несомненным остается то, что для развития творческого потенциала детям необходима помощь взрослых. Их участие имеет огромное значение для становления, развития и дальнейшей творческой реализации в общественной деятельности взрослой личности.

ВИРТУАЛЬНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ КАК МОДЕЛЬ СТРУКТУРЫ СОЗНАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

Королева Н.Н.
Санкт-Петербург

Современное общество характеризуется возрастающей интенсификацией процессов компьютеризации. Появление персональных компьютеров и развитие сетевых технологий способствовало тому, что взаимодействие человека с компьютером стало частью его жизнедеятельности, повседневных занятий, формой общения. В то же время научно-технические достижения в этой области сделали возможным появление особого мира, который поддерживается компьютерными сетями. Именно период конца 20 — начало 21 века ознаменован появлением нового феномена — виртуального мира, виртуальной реальности. Данный феномен является объектом рассмотрения многих наук, и, как ни парадоксальным это кажется на первый взгляд, прежде всего — гуманитарных, таких, как философия, социология, психология.

Согласно многим исследователям (Арестова О.Н., Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е., Жичкина А.Е., Белинская Е.П. и др.), центральной, системообразующей характеристикой виртуального мира является его коммуникативность, интерактивность. Виртуальный мир, сетевое сообщество — это, прежде всего, мир людей — создателей и пользователей, их взаимосвязей, постоянного обмена информацией. За последние десятилетия виртуальный мир все

более гуманизируется, превращаясь из технологии, доступной узкому кругу инженеров-программистов, в информационно-коммуникативную среду для широкого круга людей различного рода занятий, пола и возраста.

В современной научной литературе наиболее часто встречается понимание виртуального (лат. virtualis) в значении "пребывающий в скрытом состоянии", "могущий проявляться, случаться; возможный". Если следовать определению Л. Витгенштейна, реальность — это "осмысленная часть мира". Таким образом, виртуальная реальность может пониматься как "осмысленная возможность", возможный мир, наделенный смыслом и созданный посредством смыслов.

Компьютерная виртуальная реальность — это один из вариантов проявления виртуального в человеческом бытии и сознании. Согласно концепции Н.А. Носова, несмотря на зависимость от "базовой", "константной" реальности, виртуальная реальность имеет автономный онтологический статус: она подчиняется своим внутренним законам, в ней существуют собственное пространство и время. Будучи изначально порождением технологий, виртуальный мир начинает развиваться по своим законам, становится своего рода отражением реального мира, его моделью, а иногда и идеалом.

Виртуальность становится особым способом бытия человека; индивидуальное и общественное сознание все больше опосредуется не только языковыми и символическими структурами, но и "возможными" "сконструированными" компьютеризированными мирами. В связи с этим одной из актуальных задач современной психологии является осмысление самого феномена "виртуальной реальности", исследование общественных и индивидуальных виртуальных миров, их структурной организации и содержания. В то же время виртуальность как порождение человеческого разума может рассматриваться как "информационный двойник" мира, структурно-динамическая модель субъективной реальности личности.

Если для традиционной когнитивной психологии центральным объяснительным механизмом выступала "компьютерная метафора" — аналогия между процессами мышления и устройством ЭВМ, то, возможно, для исследования способов мировосприятия современного человека эвристичной является метафора "компьютерного виртуального мира": индивидуальные и коллективные миры, реализованные посредством сетевых технологий, отражают особенности интерпретации действительности современным человеком; структура сознания может быть уподоблена гипертексту — системе субъективных миров, представляющих собой семиотико-смысловые образования.

КОМПЬЮТЕРНЫЕ КОММУНИКАЦИИ В РЕШЕНИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ

Крицкий А. Г., Щербинин М. Ю.

Волгоград

Современное развитие высшего образования характеризуется активным использованием информационных технологий в учебном процессе. Большие ожидания связываются с реализацией образовательных сред на основе локальных и глобальных сетевых ресурсов. В работе рассматриваются особенности развития учебно-профессиональной деятельности в коммуникативно ориентированной образовательной среде.

В исследовании изучалось влияние ограничений в коммуникации на развитие учебно-познавательных действий при асинхронно-опосредованных формах учебного взаимодействия.

В методике экспериментального исследования моделировалось взаимодействие психолога и клиента на начальном этапе профессиональной консультации. В качестве формы организации деятельности была выбрана ролевая игра, в ходе которой «консультант» должен был строить взаимодействие с «оптантом», имея возможность получать поддержку от супервизоров, наблюдавших и обсуждавших процесс консультации.

Схема организации совместной учебной деятельности предполагала введение ряда ограничений в коммуникации участников взаимодействия. Во-первых, опосредованная и асинхронная коммуникация исключала возможность непосредственного общения участников, что, как предполагалось, приведет к активизации рефлексивно-содержательных компонентов совместной деятельности. Во-вторых, ограничения в коммуникации предоставляли участникам возможность наблюдения за всем процессом консультирования и его параллельного обсуждения, что затруднительно или невозможно в условиях непосредственного взаимодействия. В-третьих, ограничения, которые касались правил обмена, позволяли структурировать и развивать все предложенные идеи, а в дальнейшем возвращаться к ним в очном обсуждении.

Взаимодействие участников осуществлялось за счет обмена сообщениями в одновременно работающих специализированных компьютерных конференциях. Каждая конференция предназначалась для определенного вида учебно-профессионального взаимодействия: консультации между оптантом и консультантом, обсуждении консультации между супервизорами, рефлексии и поддержки консультанта, самоанализа оптанта.

Теоретическим основанием для построения модели организации совместной учебной деятельности послужила схема «рефлексивного выхода» Г.П. Щедровицкого. Рассматривая рефлексию как особый вид кооперации между разными деятельностными позициями, он обозначил, что в ситуации поиска нового решения субъекту необходимо «выйти из своей прежней позиции деятеля и перейти в новую позицию — внешнюю, по отношению к будущей, проектируемой деятельности», это позволит понять и описать прежнюю деятельность и проектировать будущую.

В нашей модели предпринимается попытка создать условия для такой кооперации между «консультантом», проводящим консультацию и «группой супервизоров» наблюдающих и поддерживающих его, за счет особой организации совместных учебных действий, управления ограничениями в коммуникации.

Исследование включало в себя два этапа.

На этапе пилотажного исследования оказалось возможным выделить ряд особенностей взаимодействия участников в условиях опосредованных компьютерных коммуникаций:

наблюдались как фазы учебно-деятельностного взаимодействия, которые обеспечивали решение участниками учебных задач; так и фазы взаимодействия, имеющие неформальный характер — попытки структурировать время, обмен шутками и мнениями, не относящимися к учебной задаче;

анализ текстов-сообщений участников эксперимента позволил выделить три уровня взаимодействий: *эмоциональный, процедурный и предметный.* Каждый уровень взаимодействия включает в себя несколько типов сообщений, отличающихся по целевой направленности.

Второй этап исследования был связан с изучением влияния ограничений, структурирующих общение в учебной группе, на содержание коммуникативных актов участников. В качестве показателя такого влияния нами было определено соотношение уровней взаимодействия в двух экспериментальных сессиях. До введения ограничений процентное соотношение уровней взаимодействия составляло: *эмоциональный уровень* — 38,5%; *предметный уровень* — 43,8%; *процедурный уровень* — 17,7%. После введения ограничений в коммуникацию — соответственно 16,5%, 67,6% и 16,9%. Был обнаружен высокий уровень значимости различий (критерий Фишера). Конструктивное влияние ограничений в коммуникации на процесс становления учебно-познавательных действий проявилось и в качественном изменении анализа содержания взаимодействия; интенсивном поиске совместного способа решения и планировании деятельности.

Разработанная модель может быть использована как при дистанционной форме обучения, так и в системе очного обучения для организации и поддержки совместной учебной деятельности.

КАТЕГОРИАЛЬНОЕ РАЗЛИЧЕНИЕ РОД-ВИД В ПОНИМАНИИ И РЕФЛЕКСИИ ПРИ СОВМЕСТНОМ СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ СРАВНЕНИЯ

Курбанова А.Т., Салихова Н.Р.
Казань

Понимание *механизмов связи* мышления с общением и деятельностью, которые позволяли бы через общение мышление *преобразовывать*, делает очевидной необходимость исследования этой связи методом единиц (Л.С. Выготский). Конкретные *механизмы единства* мышления, коммуникации, действия, рефлексии и понимания разработаны Ю.В. Громыко (1996). «Носители» этого единства, *понятийно-категориальные различения*, выступают как представленность *способов умственной деятельности в тексте коммуникации*. Они отражают специфическую структуру понятий и категорий и одновременно позволяют сопоставлять разные понятия и категории друг с другом. Понятийно-категориальные различения отражают также *формы понимания и рефлексии* и оказываются узлом связей мышления, речи-коммуникации, действия, понимания и рефлексии, а *преобразование в обсуждении этих различений* — механизмом одновременного преобразования всех этих процессов.

Роль понятийно-категориальных различений в организации понимания и рефлексии экспериментально изучалась нами на примере совершенствования результатов классификационного мышления студентами *в процессе совместного* решения классификационных задач. Мы исходим из понимания классификационного мышления как «разворачивания» категориального различения рода и вида в системе понятий логики классов. Экспериментальная процедура состояла из *2-х этапов*. Задачи *предварительного* этапа обеспечили индивидуальные мыслительные акты испытуемых (использовался материал методики Дж. Брунера «Формирование групп эквивалентности на словесном материале»); *основной этап* состоял в обсуждении полученных решений в парах, когда испытуемые должны были выработать *наилучшее общее* решение. В докладе рассмотрены те ситуации, где решения испытуемых представляли два правильных независимых признака сходства, и необходимо было прийти к *осознанному и целенаправлен-*

ному их синтезу как *средству совершенствования* результатов сравнения.

Анализ обсуждений студентов показал, что синтез признаков как способ разрешения ситуации двух правильных ответов встречался редко, чаще каждый из испытуемых доказывал преимущество собственного ответа. Специальное дополнительное исследование показало, что выполнение ограничения объема класса как изолированной операции удается большинству студентов (80%). Таким образом, *поставленная задача* синтеза решается успешно, лимитирующим же фактором является не столько мыслительное умение, обеспечивающее решение задачи, сколько *постановка задачи,* которая обеспечивается процессами понимания и рефлексии. С учётом различия *мыслительных результатов* и *разных способов их обоснования* мы разделили все обсуждения на 4 группы.

1) Выбор одного из независимых признаков с обоснованием его «преимущества». Испытуемые сопоставляют не количественные параметры логической формы операции сравнения, а *качественное содержание* разных признаков сходства (различия). Выбранный признак характеризуется как «более существенный», «основной» и пр. Эти обоснования можно назвать *псевдорефлексивными.* Не отражая тех отношений, в которых действительно находятся друг с другом различные операции в рамках классификационного мышления как целого, данные «обоснования» не могут быть основой их синтеза как улучшения решения.

2) Синтез признаков как компромисс. При невозможности прийти к согласию в выборе лучшего из наличных вариантов появлялись формулировки, объединяющие оба ответа. Однако сами участники этого фактически проделанного синтеза не замечали, для них смысл нового варианта в том, что он «устраивает обоих». Для этих пар синтез признаков не имел смысла целенаправленного улучшения сравнения; даже по отношению к уже проделанному объединению двух независимых признаков отсутствует рефлексия его как нового мыслительного акта, конкретизирующего оба исходных решения. Следовательно, различение род-вид, на котором построены отношения классов, недостаточно используется не столько в выполнении операции, сколько в понимании и рефлексии.

Несмотря на различие мыслительного исхода обсуждения (в первом типе ситуаций синтез не происходит, во втором случае он есть), объединяет эти типы обсуждений *сходство форм рефлексии и понимания,* отсутствие необходимых для правильной организации решения категориальных различений. Знание нормы операции, достаточное для оценки сравнения как правильного (ошибочного),

не обеспечивает сопоставления разных актов сравнения. Такое «отставание» в организации форм рефлексии и понимания соответствует *предкатегориальному* уровню освоения родовидовых отношений, использованию его в познании и мышлении без обращения на устройство самой мысли. Переход к *собственно категориальному* уровню реализации различения род-вид, т.е. теоретическому уровню классификационного мышления, демонстрируют следующие два типа обсуждений.

3) Выбор одного из признаков как осознанный произвол. В некоторых случаях два и более независимых верных признака сознаются испытуемыми как правильные и равноценные. Идея их синтеза не возникает, выбирается один общий вариант ответа, при этом *произвольность* и отсутствие нормативных оснований предпочтения осознается участниками. Недостаточно сформированное представление *о классификационном мышлении как целом* и *взаимосвязи* внутри этого целого *сравнения с другими операциями* мешает понять каждый из правильных признаков *как инструмент взаимного улучшения* решения. Однако чёткое представление о норме сравнения уже не позволяет этим испытуемым привносить другие, не соответствующие категориальному различению род-вид основания для сопоставления разных операций по качеству.

4) Синтез признаков как совершенствование решения использовался обычно не сразу; в первых задачах испытуемые, признавая два решения равноценными, выбирали одно из них. Промежуточным шагом в переходе от выбора к синтезу были обсуждения, в которых два основания различия предметов находились *в отношениях включения.* Это способствовало рефлексивной оценке как лучшего различия, содержащего большее число классообразующих признаков. Переход к *количественным критериям* сопоставления разных операций сравнения отвечает теоретико-множественной картине мира и логике классов. Именно после подобной оценки в следующих задачах пары проделывали синтез признаков. Применение категориального различения род-вид не только в акте сравнения, но и *в понимании и рефлексии* самих *актов сравнения* — т.е. к самому мышлению — соответствует *собственно категориальному уровню* использования родовидовых отношений. Подобные эпизоды в нашем исследовании были единичными.

Различные варианты совместного совершенствования результатов сравнения показывают, что именно недостаточная организация понимания и рефлексии категориальным различением род-вид препятствует успешному использованию даже тех логических операций, которыми большинство студентов владеет. Это характери-

зует уровень освоения отношения род-вид у большинства студентов как предкатегориальный, «ростки» категориальной организации наблюдаются только у отдельных студентов.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ МОТИВАЦИИ ХАКЕРОВ

Петренко В.Ф., Войскунский А.Е., Смыслова О.В.
Москва

Проблемы воздействия информационных технологий на психические процессы и на личность занимают значимое место в психологических исследованиях. В отечественной психологии начало планомерной разработке этой проблемы положили в 1960-1970-е годы А.В. Брушлинский, В.Н. Пушкин, О.К. Тихомиров и др. Вслед за Л.С. Выготским, высказавшим мысль о трансформации и усложнении строения высших психических функций, О.К. Тихомиров отметил, что при освоении и работе с новыми информационными технологиями появляются новые психические функции, которые работают уже не только со знаками, но и со знаковыми системами (Тихомиров, 1993). Таким образом, изучение психологических последствий компьютеризации имеет глубокий теоретический смысл.

Одной из наиболее существенных с практической точки зрения проблем является т.н. хакерство. Изучению данного феномена посвящена наша работа. Основным вопросом явилась мотивация хакеров: что толкает хакеров как на совершение хакерских поступков, так и на постоянное изучение принципов работы компьютеров и программного обеспечения.

Психологических исследований хакерства практически нет; исключение составляет давняя работа Ш. Текл (Turkle, 1984). С тех пор выросли новые поколения хакеров. В самоописаниях они неизменно утверждают, что главенствующие для них мотивационные образования — познавательные. При этом эмпирические данные заставляют предположить, что их активность побуждается не только познавательными мотивами, но и мотивами социального характера, ориентированными на социум в целом и/или на сообщество хакеров (Войскунский, Петренко, Смыслова, 2003). В силу этого в исследовании ставилась задачи определить, насколько тесно слиты у хакеров познавательная и социальная мотивация, другими словами — внешние и внутренние мотивы.

Последующая задача — выявить соотношение внутренних и внешних мотивов, побуждающих активность хакеров. Поскольку внешние мотивы довольно многочисленны и разнообразны, то задача

была сведена к изучению роли внутренней мотивации в побуждении активности хакеров. В качестве типичной (и нередко называемой исследователями) внутренней мотивации была выбрана мотивация переживания опыта потока в понимании М.Чиксентмихайи (Войскунский, Смыслова, 2002). Поток переживается как полная включенность в деятельность, сопровождается положительными эмоциями и чувством контроля и компетентности (Csikszentmihalyi, 2000). Критическим для переживания опыта потока является *совпадение требований выполняемой задачи и уровня навыков субъекта*, причем обе характеристики должны быть *выше* некоторого *среднего уровня*. Ряд зарубежных исследований показал, что переживание опыта потока характерно для пользователей компьютеров и Интернета, в т.ч. более опытные пользователи испытывают опыт потока чаще. Эти данные и позволили нам сформулировать гипотезу о повышении показателей переживания опыта потока у хакеров по мере увеличения опыта их работы с компьютерами.

Было проведено два эмпирических исследования — одно включало психосемантическое исследование знаемой мотивации хакеров, а второе было направлено на изучение мотивации переживания опыта потока. Исследование было проведено посредством онлайнового эксперимента. В нем приняли участие 457 "self-selected" испытуемых (т.е. волонтеров) в возрасте от 17 до 30 лет.

Для изучения знаемой мотивации хакерства был использован метод атрибуции мотивов для построения психосемантического пространства, разработанный В.Ф.Петренко (1997). Испытуемым предлагалась матрица из 17 поступков (предположительно характеризующих «хакерское» поведение) и 31 мотива, которые могли бы служить основанием для совершения поступков. Им предлагалось оценить, насколько предполагаемые мотивы могли бы служить основанием для совершения выделенных поступков. Факторизация полученных данных была произведена по шкалам, т.е. в нашем случае — по мотивам. Соответственно при обсуждении результатов рассматривается семантическое пространство мотивов, в котором располагаются хакерские поступки. В результате факторной обработки данных по мотивам выделено 6 значимых факторов, объясняющих соответственно 15.4, 14.4, 13.4, 12.1, 10.5, 8.8 процентов дисперсии: (1) *«Стремление к признанию — уход от взаимодействия», (2) «Активное агрессивное действие — исполнительская работа», (3) «Мотивация типичного хакерского поступка», (4) «Самореализация с помощью познавательных действий», (5) «Действия на публику», (6) «Признание в социуме — принятие в хакерской группе».*

Как показали результаты исследования, в мотивационную структуру личности хакеров включены особые мотивационные образования, в которых тесно переплетены познавательная и социальная составляющая, что может свидетельствовать об отсутствии или о сравнительно низкой представленности внутреннего познавательного мотива. Таким образом, «бескорыстное познание» не может считаться единственным побуждающим активность хакеров мотивом (как сами хакеры нередко пытаются представить ситуацию).

Для изучения мотивации переживания опыта потока был использован модифицированный опросник Д. Хоффман и Т. Новака (Hoffman, Novak, 1997). Результаты исследования показали, что корреляция между показателями переживания опыта потока и показателями опыта работы с компьютерами (применялись два таких показателя) близка к нулю ($R = 0.12$, $R = 0.19$, $p<0.001$), т.е. связи между этими показателями нет. При этом у малоопытных испытуемых, равно как и у наиболее опытных хакеров, выявлены высокие показатели переживания опыта потока, в то время как для испытуемых со средним опытом переживание опыта потока не характерно. Таким образом, показатель опыта потока нелинейно зависит от «хакерского» опыта: выявлены кризисы переживания потока. На основании результатов исследования была построена гипотетическая модель развития мотивации хакеров.

Она исходит из того, что начинающий хакер в состоянии достичь переживания опыта потока, так как может без труда подобрать задачи, подходящие ему по уровню знаний. Если переживание опыта потока стимулирует его к дальнейшему изучению ИТ, то в дальнейшем может произойти рассогласование требований задач и навыков субъекта: хакер может стать «хочу-быть-как» хакером с высокими запросами и низкими навыками, или же хакером «от случая к случаю» — в ситуации, когда имеющиеся навыки превышают уровень сложности хакерских задач, которые склонен ставить перед собой субъект.

Данная модель развития мотивации хакеров включает в себя как эмпирически подтвержденные компоненты, так и гипотетически возможные пути развития мотивации, которые требуют своей экспериментальной проверки. Дальнейшие исследования должны пролить свет на взаимодействие мотивации переживания потока с внешней мотивацией хакерства.

Работа поддержана РФФИ, гранты № 03-06-80165 и № 02-06-80247

НЕДИЗЪЮНКТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ СОЦИАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ

Ребеко Т.А., Сакбаев А.А., Магазов С.С.
Москва

Традиционно проблема моделирования процесса мышления сводится к построению логического дерева решений, имеющего иерархическую структуру. При такой теоретической постановке предполагается, что граф решения представляет собой дизъюнктивную структуру, в которой прохождение по одной из дуг графа исключает переход к узлам, расположенным на альтернативных дугах. Если же процесс решения совершается не в соответствии с дизъюнктивной моделью, в качестве объяснительных понятий вводятся понятия «эвристика» или семантически родственные понятия.

Теоретическая проблема данного исследования состоит в моделировании закономерностей процесса мышления не только в соответствии с рационально-логическими связями, запрещающими нелинейные переходы. Мы предполагаем, что прототипическая структура знаний, реализующая холистическую репрезентацию объекта и интенциональные отношений между объектом и субъектом, позволяет по-новому подойти к феномену «эвристик».

Цель исследования состоит в реконструкции графа решения в ситуации информационной избыточности. Данная ситуация является типичной при решении большинства социальных задач, в которых, как правило, не определены ни критерии решения, ни имеющаяся в распоряжении информация.

Теоретическая гипотеза исследования состоит в утверждении, согласно которому неосознаваемые признаки, конституирующие ментальные модели объекта («неизвестного лица»), предопределяют область пространства поиска, критерии принятия решения и основания для опровержения альтернативных гипотез. В таком случае различные ментальные модели относительно «неизменного» объекта предопределяют многообразие стратегий как в последовательности ходов решения, так и в выборе критериев решения, субъективной оценки их адекватности. При такой постановке проблемы пространство потенциальных переменных включает, наряду с эксплицитно заданными условиями ситуации задачи, имплицитные признаки (оценочные суждения, ресурсные возможности, личностные предпочтения и пр.). Следовательно, моделирование реального процесса решения предполагает в качестве предварительного этапа реконструкцию «tacit knowledge», или «неявного знания», которое актуализирует субъект мышления при решении задачи (категориальная структура, используемые признаки, предполагаемая цена решения, и пр.).

В настоящем исследовании мы исходили из гипотезы, согласно которой опознание человеческого лица основывается не только на явных признаках, представленных в изображении, но и на латентных признака. Экспериментальная гипотеза состояла в утверждении того, что опознание лица и его категоризация будет опираться на прототипические ментальные модели, которые включают ряд переменных, эксплицитно не представленных в визуальном материале. К таким переменным относятся, например, предполагаемый стиль жизни, вероисповедание, доход, область профессиональной занятости, образование, темперамент и пр.

Нами была разработана исследовательская схема, которая позволяет оценить вклад неосознаваемых переменных на процесс логического поиска. На пилотажном этапе исследования в качестве стимульного материала использовалось восемь изображений женских лиц, относящихся к одному социальному классу («фотомодели») и возрастной категории. Данные изображения выделялись большинством независимых респондентов в качестве «интересных» при просмотре современных журналов (VOGUE, Космополитен, Факел).

Для реконструкции ментальных моделей выделенных восьми изображений была разработана анкета, состоящая из двадцати четырёх пунктов. Данные пункты рассматриваются нами как дескрипторы, с помощью которых описываются неизвестные объекты (изображения женских лиц).

Методами непараметрической статистики были выявлены пункты, значимо связанные с каждым изображением. Было показано, что для каждого изображения существует уникальный ансамбль дескрипторов: полученные профили дескрипторов надежно описывают каждое изображение и дифференцируют его от прочих. Данные дескрипторы в последующем исследовании рассматривались нами как «вербальный» портрет каждого изображения.

С помощью пакета Chaid были построены деревья классификации, в которых в качестве независимой переменной использовались «изображения», а в качестве зависимых переменных — дескрипторы анкеты. В результате были выделены дескрипторы, которые значимо дискриминируют изображения и разбивают их на группы. На следующем шаге анализа было выделено 3 изображения, которые не пересекаются ни в одном из деревьев классификации. Для каждого из трех изображений были составлены модельные ситуации (конституированные значимыми дескрипторами). Эти модельные ситуации были объединены в поисковое пространство решения таким образом, чтобы испытуемый имел возможность переходить из каждого узла графа решения не только к ни-

жележащим узлам, но и к узлам, расположенным на том же уровне, но принадлежащим к прочим дугам графа решения.

Была разработана компьютерная методика, напоминающая по форме игру «квест». Испытуемым в инструкции предлагается найти «женщину», вербальный портрет которой основывается на выделенных дескрипторах. Игровое пространство поиска представляет собой набор ситуаций и варианты поведения каждой женщины в данной ситуации. Например, с помощью ситуации «пожара» вводятся модели поведения, которые дискриминируют типы темпераментов, представляющие собой дескрипторы, тесно связанные с тремя изображениями. Предполагается, что в том случае, если испытуемый должен найти «изображение» (ментальная модель которого включает признак «холерического» или «меланхолического» темперамента), пространство поиска сместится по соответствующим дугам графа.

Разработанная методика исследования позволяет моделировать стратегии мышления не в иерархически-линейном, а в ризомном (или сетевом) пространстве поиска, обладающем большими степенями свободы.

Работа выполнена при поддержке РГНФ, проект № 03-06-00145а и РФФИ, проект № 03-06-80192а

РОЛЬ КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА В СТРУКТУРЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Самохвалова А. Г.
Кострома

Основой индивидуального стиля педагогического общения являются индивидуальные различия учителей в коммуникативной сфере (особенности психических процессов, состояний и свойств, опосредующие коммуникативную составляющую деятельности учителя и отличающие коммуникативное поведение учителей друг от друга).

Каждый учитель в сфере профессиональных коммуникаций неповторим и своеобразен. Педагоги различаются по внутреннему механизму приспособления к требованиям коммуникативной ситуации, по индивидуальным особенностям социальной перцепции и социального мышления. При этом индивидуальные особенности коммуникативных действий могут обеспечивать равноценную по эффективности педагогическую деятельность.

Вопросы сущности и структуры индивидуального стиля педагогического общения широко представлены в психолого-педагогической науке (А.К. Маркова, А.Я. Никонова, В.П. Бездухов, В.А. Кан-

Калик и др.), однако, на наш взгляд, на сегодняшний день недостаточно рассмотрена роль когнитивного компонента в структуре индивидуального стиля педагогического общения. Мы полагаем, что когнитивные стилевые характеристики учителя, связанные с приемом и переработкой информации, являются фактором, детерминирующим формирование стиля педагогического общения в целом.

Исходя из этого, мы выделяем следующие структурные блоки индивидуального стиля педагогической деятельности: мотивационный, когнитивный, деятельностный. При этом необходимой базой всех структурных блоков является, по нашему мнению, позитивная Я-концепция личности учителя. Я-концепция, на наш взгляд, является системообразующим звеном в структуре индивидуального стиля педагогического общения и отражает совокупность всех представлений учителя о себе в коммуникативной сфере, сопряженную с их самооценкой. Я-концепция определяет психологическую позицию, проявляющуюся в степени принятия себя в профессиональных коммуникациях, в отношении личности к индивидуальным коммуникативным особенностям, проявляющимся в коммуникативной сфере педагогической деятельности.

Мотивационный блок индивидуального стиля педагогического общения, по нашему мнению, включает в себя устойчивую направленность личности на коммуникативную составляющую педагогической деятельности — личную устремленность учителя применить свои знания, способности, опыт в коммуникативной сфере профессиональной деятельности; стремление реализовать индивидуальные потенциальные возможности в педагогическом общении; ориентацию на достижение высоких результатов в профессиональной деятельности с помощью максимального использования индивидуально-типологических особенностей в коммуникативной сфере; ценность самоактуализации и самореализации в профессиональных коммуникациях.

Кроме того, мотивационный блок определяет степень заинтересованности учителя коммуникативной составляющей педагогической деятельности; процессом, результатами профессиональных коммуникаций и межличностными отношениями, возникающими в них, степень осознания важности коммуникативного компонента в педагогической деятельности.

В этот же блок входит и система личностных смыслов участия в коммуникациях, уровень притязаний и целей в сфере профессионального общения. Осознание противоречия между образом "Я-теперь" и "Я-будущий" обеспечивает ценность самосовершенствования в коммуникативной сфере профессиональной деятельности. Таким образом, мотивационный блок определяет направленность

учителя на самоактуализацию и самосовершенствование индивидуального стиля коммуникативного поведения в профессиональной деятельности.

Когнитивный блок индивидуального стиля педагогического общения, на наш взгляд, представляет собой систему знаний и принципов мышления, обеспечивающих построение индивидуальных коммуникативных планов и программ, а также рефлексию профессиональных коммуникаций учителя.

Данный блок представлен в виде трех взаимосвязанных составляющих.

Первая — это системные знания об особенностях собственного индивидуального коммуникативного потенциала. Они являются продуктом самопознания педагогом своих индивидуально-типологических особенностей; личностных глубинных установок и ценностных ориентаций в коммуникативной сфере; индивидуальных особенностей коммуникативного планирования; индивидуальных возможностей в осуществлении коммуникативной техники; индивидуальных способов коммуникативного самонаблюдения и самоанализа.

Вторая — это индивидуальный комплекс знаний, направленный на совершенствование индивидуального коммуникативного потенциала учителя в профессиональной деятельности.

Третья — это индивидуальные способы рефлексии профессиональных коммуникаций, направленные на осознание эффективности своих коммуникативных действий, восприятие себя и своих действий глазами других людей, а также на самоизменение учителя в коммуникативной сфере профессиональной деятельности.

Таким образом, когнитивный блок обеспечивает на основе системы индивидуальных знаний построение коммуникативных планов и программ, а также осуществление педагогом рефлексии собственных коммуникативных действий.

Деятельностный блок индивидуального стиля педагогического общения представляет собой индивидуально-своеобразную систему методов, приемов, способов психолого-педагогического воздействия учителя на партнеров по профессиональной коммуникации (вербального, невербального, паралингвистического воздействия). Кроме того, данный блок включает такие характеристики коммуникативных действий учителя, как особенности слушания и регулирования педагогического общения, а также креативность (проявление творчества в осуществлении коммуникативной составляющей педагогической деятельности) и адекватность (оптимальное соответствие индивидуальных коммуникативных действий объективным условиям педагогической деятельности).

Таким образом, деятельностный блок определяет систему индивидуальных коммуникативных навыков и умений педагога, обеспечивающих эффективность реальной коммуникативной практики учителя в профессиональной деятельности.

Рассмотрение структуры индивидуального стиля педагогического общения позволило нам прийти к выводу, что когнитивный компонент, понимаемый нами как индивидуальная система способов приема и переработки информации, занимает доминантное место в этой модели. Когнитивная сфера личности одновременно позволяет отражать как внешнюю информацию, поступающую из содержания коммуникативной ситуации, так и внутреннюю информацию, связанную с самоощущением и с Я-концепцией учителя.

ПРОБЛЕМЫ РАЗРАБОТКИ СИСТЕМ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА КАК СИСТЕМ ЗНАЧЕНИЙ

Серкин В.П.
Магадан

Если определить основную задачу психологии как создание адекватной модели субъективного мира человека, то следует признать, что эта задача является предельно сложной: соответствующая модель должна быть не проще самого исследователя. Сегодня, кроме психологии, прямо можно указать еще лишь одно научное направление, в рамках которого исследователи стремятся решать эту предельно сложную для науки задачу: разработка систем искусственного интеллекта (СИИ).

Некоторые из разработанных моделей СИИ оказались весьма эвристичными для психологических исследований и теорий. Это послужило одной из причин экспансии кибернетиков (математики, программисты, физиологи и другие специалисты, занимающиеся проблемами информационного управления с обратной связью) в психологию. Гораздо менее заметна экспансия психологов в кибернетику. Сегодня я не могу назвать ни одного психолога, успешно применившего свои знания для решения математических или технических проблем кибернетики и являющего признанным специалистом — кибернетиком. Тем не менее, очень заметным явлением была и остается трансляция кибернетикам психологического знания.

Совокупность аффективного, когнитивного и операционального компонент знания (значений, систем значений) являются

важнейшей для принятия решения. Отказ от их (компонент) комплексного моделирования приводит к первой, с точки зрения психолога, ошибке проектирования СИИ: решения принимаются беспристрастно. Такие решения моделируются в экспертных системах по схеме "если А, то В" (импликация), а в эвристических системах методами "грубой силы" (полного перебора в ширину и (или) в глубину). Моделирование пристрастности для нахождения эвристик необходимо станет в будущем одним из основных способов проектирования СИИ. Вторая ошибка относится к проблеме представления и использования знаний. В модели предметной области основой знания является множество имен объектов, с которым сочетаются множества свойств операций и отношений. В реальной деятельности человека основой построения систем значений является не группы объектов, а группы действий (операций) и отношений (смыслов). Системообразующим фактором систем значений является именно деятельностный контекст их функционирования.

Философские аспекты индивидуации (пристрастности) СИИ и как проблемы совместимости в рамках системы "человек — машина" (СЧМ), и как проблемы определения понятия индивидуальности следует обсуждать уже сегодня (началом литературного обсуждения можно считать вышедший в 1818 г. роман Мэри Шелли "Франкенштейн"). Завтрашнее проектирование потребует от СИИ выполнения тех функций, которые сегодня в рамках СЧМ закреплены за человеком — целеполагания и рефлексии, более широко — отражения и воздействия.

Для систем искусственного интеллекта (СИИ) аналогичная значению операциональная единица знания должна одновременно быть и оператором, и знанием, и отношением. Назовем такие знания предикатными, соответствующую область — предикатной областью (ПрО), а единицы предикатной области — значениями.

МПрО: <O,A,R,C,X> (1)

где А — множество аффективных отношений, О — множество имен операций, X — множество имен объектов, с которыми допустимы эти операции, С — множество свойств объектов, R — множество имен отношений между операциями, М — модель.

Задача описания систем сенсорных, операциональных и эмоциональных эталонов может быть решена как задача базовых наборов операций (по аналогии с алгеброй Пиаже). Вопрос об описании "алгебры базовых наборов свойств", насколько мне известно, никем не ставился.

Обозначение множества аффективных отношений не случайно является первым после множества операций. Описанные психологические исследования показывают, что такова генетическая структура формирования опыта. Также не случайно расположены обозначения и других множеств: собственно образы предметов становятся оперативными единицами отражения лишь на перцептивной стадии развития психики. Выделенные А.Н. Леонтьевым стадии развития психики, возможно, являются необходимыми эволюционными стадиями систем распознавания образов, при разработке которых кибернетики явно находятся сегодня в методологическом тупике: за последние десять лет в реферативном Журнале "Техническая кибернетика" (РЖ 81) отреферированы тысячи статей отечественных и зарубежных авторов, посвященных решению различных детальных технических аспектов проблемы распознавания образа, но среди них почти нет обзоров и вообще нет теоретических, методологических работ по понятию "образ".

Все классы моделей предметных областей (МПО) делятся на три больших подкласса: парадигматический — для обучения словарных и экспертных систем; синтагматический — для моделирования речевых и прикладных систем значений; со смешанными связями — для моделирования образа мира, сознания, творческой деятельности. Более мелкие подклассы определяются различными сочетаниями последовательностей множеств. Важнейшим конструктивным материалом для построения МПО является описанная Л.С. Выготским последовательность образования понятий на основе различных уровней обобщения. Экспериментально доказано, что не все свойства предметов входят в структуру понятия, что предъявляет к структурам обучения и самообучения СИИ требование не только достраивать БД, но и очищать БД (множества) от несущественных (маловероятных, малофункциональных) свойств, операций и пр.

Для моделирования процессов накопления опыта и обучения принципиально важным является возможность для СИИ успешно справляться с заданиями закрепления признаков, аналогичными заданиям методик Выготского — Сахарова и Дж. Брунера (системы перцептивных признаков). Для моделирования процессов формирования значения необходимо обучить СИИ справляться с задачами поиска и накопления функциональных признаков (системы функциональных признаков), аналогичных задачам освоения новых инструментов.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Тенеряднова С.П.
Актобе

Коммуникативно-речевая компетенция стала все более тесно соотноситься с процессом общения и рассматриваться как речевая способность индивида. При этом особый акцент ставится на умении личности в процессе своей жизнедеятельности удовлетворять свои интеллектуальные запросы.

Важной стороной коммуникативной компетенции является структура ее содержания, которая формируется рядом составляющих с определенными связями и отношениями. Именно эта сторона коммуникативной компетенции подвергается тщательному анализу в трудах современных исследователей. Многие ученые считают, что наличие коммуникативной компетенции является показателем коммуникативной культуры языковой личности, одним из важных показателей общей культуры человека. Она предполагает овладение всеми видами речевой деятельности, совокупностью знаний, умений и навыков, необходимых для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям общения, с учетом адресата и коммуникативных намерений. Новая парадигма мышления рождает новые идеалы и образы, а также речевые средства для их функционирования. В современной образовательной системе с коммуникативно-развивающей и личностно ориентированной парадигмой обучения наблюдается явный парадокс. Несмотря на то, что почти во всех общеобразовательных школах в учебный план вводятся такие предметы, как ораторское искусство (или риторика), актерское мастерство, выразительное чтение, психология общения, в системе образования, зеркально отражающей состояние общества, заметно развитие и других тенденций — бездуховного развития значительной части молодежи, ее нравственно-эстетического оскудения, отстранения от культурных ценностей. Резко понизились требования к культуре устной и письменной речи. В последние годы в научно-методической литературе появился такой термин, как «экология речевой среды», относящийся к числу экологических проблем, связанных с выживанием общества.

Одним из средств развития коммуникативной компетенции является социально-психологический тренинг. Это относительно новое научно-практическое направление психологии в настоящее

время получает интенсивное развитие в качестве составной и важной части системы психологической службы. Практика показывает, что без налаженной системы коммуникационных связей, позволяющих при минимальных затратах времени и средств получать самую оперативную информацию, нет и не может быть удовлетворительных результатов ни в одной области деятельности. Речевые способы передачи информации занимают довольно значительное место, и психологическое обеспечение эффективности взаимодействия является очень важным и актуальным занятием.

Согласно современным психолого-педагогическим методикам, в разработке учебно-речевых ситуаций, влияющих на формирование коммуникативно-речевой компетенции личности, можно выделить три подхода: 1) лингвистический, при котором преимущественное внимание уделяется проблемам ортологии (анализ и усвоение существующих норм). Часто используемый интенсивный метод строится, как правило, на большом объёме языкового материала. Отметим особую роль установки на сотрудничество: «Повторяйте за мной, после меня, с моими жестами, мимикой, интонацией». 2) методический, подразумевающий обучение тем видам работ, которые обозначены в школьной программе по родному (неродному) языку. Внимание уделяется использованию приёмов, активизирующих сознательные и подсознательные процессы психики для создания обширной и прочной языковой базы, а также разработке заданий, мотивирующих общение. 3) театроведческий (драмогерменевтический), позволяющий осуществлять отработку походки, осанки, голоса, сценических действий. Обязательность драматизаций требует использования «сквозных» персонажей: пессимиста, оптимиста, репортёра, автора, социолога, лидера, сказочных персонажей и др. В заданиях присутствуют простодушные чудаки, донкихоты, весёлые фантазёры. Игра слов, вызывающая азарт, способствует прочному запоминанию информации. Музыкальный фон, похлопывание и постукивание приучают к чувству ритма, правильному интонированию. Создаются условия для развития аналитической деятельности.

Получающее широкое распространение в образовании знаково-контекстное обучение дает возможность моделирования речевой деятельности путем включения инновационных, обучающих, организационно-мыслительных, организационно-деятельностных игр. Использование указанных методов обучения позволяет творчески реализовывать задачи образовательного процесса, учитывая психологические особенности освоения материала и индивидуальные особенности обучающихся.

Совершенствуя речевые навыки и умения, любая личность усваивает определенные ценностные ориентации и проходит конкретный этап социализации. Содержание обучения наполняется при этом лингвокультурным компонентом. Действительность проходит для обучающегося через социально и профессионально обусловленный фильтр лингвокультуры и предстает в виде конкретных речевых моделей. Новое содержание речевого образования ориентировано на обеспечение у учащегося способности к межкультурной коммуникации в рамках диалога культур, к эффективному функциональному использованию речевой деятельности в различных сферах общения.

В рамках единого образовательного пространства Казахстана это связано прежде всего с необходимостью обеспечить единый эталон качества речевого и языкового образования, единую эквивалентную систему требований к уровню владения речевой деятельностью. При этом современное образование характеризуется стремлением учитывать тенденции к интеграции в мировое образовательное пространство. Переход на новое содержание образования логично означает и переход на новые адекватные одержанию формы контроля, оценки и аттестации достижений учащегося в области родного и неродного языка.

СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ШАХМАТНОМ И ПОЭТИЧЕСКОМ ТВОРЧЕСТВЕ

Чернов И.М.
Москва

Современные информационные технологии находят массовое применение в различных сферах творческой деятельности. Для оценки результатов применения этих технологий могут использоваться положения О.К. Тихомирова и А.В. Брушлинского о рутинных и творческих, формализуемых и неформализуемых, дизъюнктивных и недизъюнктивных видах мышления.

Шахматное творчество представляет собой вид интеллектуального единоборства, результат которого определяется не только оригинальностью мышления, но и вероятностью ошибки. Шахматисты более высокого класса превосходят соперников безошибочным расчетом на большее количество полуходов (ход — пара действий обоих соперников). Состоявшиеся матчи экстра-гроссмейстеров с компьютерами показали истинные пределы их возможностей: проблемы для лучших шахматистов, и соответственно, достаточно ка-

чественная игра машин появились, когда глубина безошибочного машинного перебора вариантов достигла 12-14 полуходов.

Коммерческие версии шахматных компьютерных программ предоставляют всем любителям игры возможности безошибочного выбора лучших продолжений, доступные ранее только лучшим шахматистам. Но при этом в шахматном творчестве как любителей, так и профессионалов происходит увеличение удельного веса рутинных компонентов деятельности и уменьшение удельного веса компонентов творческих.

В условиях экспоненциального роста информации работа с базами данных и аналитическими модулями стала обязательной частью профессиональной деятельности высококвалифицированного шахматиста. Шахматисты столкнулись с пределами своих возможностей, когда оригинальный творческий результат становится редким и трудным, из-за объема проделанной работы, как в художественных искусствах, но при этом имеет меньше практической ценности. Развитие информационных технологий в сфере шахмат определяется потребностями спортивных достижений и коммерческой деятельностью фирм — производителей программ. Возможности творческого роста, связанные с общением шахматистов (анализом сыгранных партий и отдельных позиций) и самооценкой (анализом и пересмотром собственного творчества), остаются пока вне массовых технологий.

Поэтические интернет-сайты обнаружили другие возможности. Такие сайты, как www.stihi.ru, www.poezia.ru, ранее англоязычный www.poezia.com предоставляют авторам не только возможности самопубликации, но и удобные возможности получения комментариев, оценок и рецензий на свои произведения и аналогичной своей реакции на публикации других авторов. Рецензирование и ответ на рецензии — дополнительный вид творчества, связанный с актуализацией оценок и самооценок.

Встречается противоборство, противостояние, разделение авторов на конфликтующие группы по идейным и творческим мотивам. Встречаются взаимно хвалебные рецензии по принципу «хвалить того, кто меня хвалит». Но достаточно широко представлено и отношение к критику не как к противнику, а как к партнеру, помощнику, даже как к другу. Именно у авторов с таким отношением к отзывам, можно наблюдать заметное повышение уровня мастерства за относительно короткое время.

В поэтическом творчестве тоже есть шаблонная, формализуемая сторона. Это связанное с чтением, накопление запаса слов и образов, а также выполняемое методами перебора слов заполнение

пропусков в незаконченных произведениях. Имеющиеся компьютерные программы подбора рифм и слов не получили широкого распространения, так как их использование не дает реальных преимуществ. Критериями поэтического творчества, остаются оригинальность, актуальность, точность выражения смысла. Возможности обсуждения и взаимооценки произведений в режиме полидиалога, характерные ранее для узких групп близко связанных между собой людей, стали широко доступны.

Пределы поэтического творчества, так же как и в шахматах, связаны с объемом результатов, накопленных обществом за историю совокупной деятельности в этой области, индивидуальными возможностями переработки информации и личностными оценками. Но в шахматных информационных технологиях пользователь получает в основном дополнительные возможности переработки информации. В информационных Интернет-технологиях поэтического творчества реализуются возможности взаимовлияния оценок, что оказывается более продуктивным.

Таким образом подтверждается положение О.К. Тихомирова о неоднозначных последствиях компьютеризации. Результаты применения информационных технологий в различных сферах творчества можно связать с особенностями этих видов деятельности, потребностями, которые в них реализуются. В ориентированном на индивидуальные достижения шахматном творчестве компьютерные технологии привели к увеличению удельного веса формализованных компонентов деятельности. А в не менее индивидуальном поэтическом творчестве оказались востребованными средства межличностной коммуникации, приводящие к повышению удельного веса творческих компонентов деятельности.

Раздел 6

Мышление и практическая деятельность

РОЛЬ НЕОСОЗНАВАЕМОГО КОМПОНЕНТА МЫШЛЕНИЯ В РЕШЕНИИ ЗАДАЧ

Агафонов А.Ю., Коронцевич О.А.
Самара

Одной из важнейших задач психологического изучения мышления состоит в раскрытии механизмов поиска решения задач проблемного типа. Проблема по определению характеризуется исходным дефицитом информации в тех связях и отношениях, которые определяют её структуру. Из психологии мышления хорошо известно, что мыслительный процесс инициирован пониманием субъектом собственного непонимания. Завершающим этапом мыслительного процесса является осознание найденного выхода из проблемной ситуации, осознание решения. Исходя из этого суть вышеотмеченной проблемы заключается в следующем: если до момента нахождения решения (инсайта) субъект не знает, какое решение ему необходимо осознавать, то как возможно само осознание? Ведь чтобы нечто осознавать, нужно до этого момента знать, что нужно осознавать. Откуда же тогда берётся тот вариант решения, который затем открывается в осознании?

Следует признать, что до сих пор в современной психологии не смотря на большое количество работ по данной тематике (здесь достаточно вспомнить, ставшие классическими исследования Брушлинского А.В.) слабо изученными остаются психологические механизмы эвристики, что теснейшим образом связано с неосознаваемой деятельностью сознания. Подчеркнём, что работа сознания, в том числе и в мыслительном контуре, никогда самим сознанием не осознаётся: осознанию подлежат только конечные интегральные продукты этой работы, в частности мысль. Тем самым, чтобы понять процесс мышления, необходима теоретическая реконструкция логики неосознаваемой работы сознания. Именно на этом пути, на наш взгляд, следует искать ответ на вопрос о роли эмоций в мыслительной деятельности человека.

В ряде экспериментальных работ (Брушлинский А.В., 1964, 1970, Васильев И.А., 1976, Тихомиров О.К., 1969) было показано, что свое-

образную функцию селекции решений мыслительной задачи выполняют эмоции. Так называемое "эмоциональное решение" опережает интеллектуальное (осознаваемое) решение, после чего поиск решения задачи локализуется в узкой зоне. Эмоции, таким образом, осуществляют своеобразную наводку на правильное решение задачи. Ещё до рационально найденного решения эмоции "знают" его. Об этом можно судить на основании анализа психофизиологических показателей, рост которых сопровождает стадию решения от момента нахождения правильного направления поисков до "эврики". Обсуждая роль эмоций, которые в данном случае, по сути, сигнализируют о правильном пути решения, мы неизбежно сталкиваемся с той же проблемой: эмоциональный сигнал о том, что найдено верное направление поиска решения, возможен только в случае, если в памяти есть знание о правильном варианте решения. Трудно не поддаться искушению объяснить наиболее сложные вопросы психологии мышления (появление гипотезы, смену направления мыслительного процесса, инсайт) влиянием эмоций. Но, к сожалению, это не помогает объяснить, откуда возникает решение или если брать более широко, как формируется у человека новое знание.

По нашему мнению, наиболее приемлемую объяснительную схему для выявления неосознаваемых компонентов мыслительного процесса можно найти в концепции В.М. Алахвердова, получившей в авторской версии название "Психологика". Согласно Алахвердову, познавательная система человека в каждый момент времени выдвигает множество догадок об окружающем мире. Каждому стимулу, знаку приписывается множество значений. Механизм сознания проверяет (доводя до стадии осознания) лишь одну догадку, но при этом отвергнутые альтернативы сохраняются в памяти и в силу того, что они были не осознаны, их последействие в опыте так же не проявляется в осознании. Но в определённый момент может наступить их осознание, которое субъективно переживается как озарение, "ага"-переживание. Иллюстрацией сказанному могут служить двойственные (реверсивные) изображения. Например, человек рассматривая изображение "лица-ваза" осознанно воспринимает только "лица" и не видит "вазу". Но в какой-то момент происходит реверс и в качестве фигуры выступает ранее не осознаваемая "ваза", а "лица" становятся фоном.

Выдвинем гипотезу, которая на наш взгляд помогает объяснить как возникновение решения, так и роль эмоций в процессе мышления. До момента решения задачи в памяти субъекта существуют множества не осознаваемых как в настоящий момент, так и ранее догадок, гипотез, которые выдвигались наряду с осознаваемыми

решениями. Предположим, что в тех решениях, которые ранее не осознавались (иначе говоря, активно отвергались сознанием), есть правильное по отношению к актуально решаемой задаче; тогда в процессе мышления субъект на самом деле находится в поиске того, что он знает, так как искать то решение, о котором он не знает, невозможно. Положительные эмоции являются маркерами правильного направления поиска в памяти. В этом смысле инсайт — это воспоминание о том, что уже известно субъекту, но ранее не осознавалось. Если к этому добавить, что на познавательную сферу не наложено ограничение ни по времени хранения информации, ни по скорости и объёму перерабатываемой информации в текущий момент времени, то решение, к осознанию которого может довольно долгое время стремится человек, актуализируется в бессознательной памяти автоматически. Это справедливо в том случае если мы рассматривает сознание, как идеализацию, то есть как сознание идеального субъекта. Тем не менее, высказанная гипотеза может быть экспериментально проверена. В настоящее время на кафедре психологии Самарского госуниверситета разработан макет эксперимента, призванный проверить выдвинутое предположение.

СООТНОШЕНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО И ПСИХОМОТОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

Бабаева Ю.Д., Ахутина Т.В., Егорова А.Ю., Кричевец А.Н.
Москва

Деятельностный подход к изучению мышления базируется на фундаментальных положениях А.Н. Леонтьева о мышлении как особой форме человеческой деятельности, побуждаемой и регулируемой специфическими познавательными мотивами. Процессы мышления могут включаться в иную по своему психологическому статусу деятельность, в том числе и практическую. Деятельностный подход отличает направленность на изучение конкретных механизмов мышления и целостность. Вместо одностороннего анализа исключительно интеллектуальных процессов реализуется принцип единства в рассмотрении когнитивных и аффективных аспектов мыслительной деятельности, изучается ее личностная регуляция. Специальное внимание уделяется анализу взаимосвязей, существующих между мышлением и другими психическими процессами. Применительно к задачам исследования практической деятельности большое значение имеет изучение взаимосвязей между интеллектуальными и психомоторными процессами. Характер этих вза-

имосвязей в значительной степени определяется особенностями развития этих процессов в онтогенезе.

Проблема соотношения интеллектуального и психомоторного развития детей имеет длинную историю изучения. Одна из важных исследовательских задач, возникающих в этой области, связана с вопросом о гармоничности или, напротив, диспропорциональности развития интеллектуальной и психомоторной сферы детей. Мнения исследователей о том, насколько типичны для детей указанные варианты психического развития, носят дискуссионный характер. В ряде работ для описания неравномерности в темпах развития интеллектуальной, аффективной и психомоторной сферы используется понятие "диссинхронии". При этом под диссинхронией понимается эффект ускоренного развития одного из психических процессов в сочетании с обычным (соответствующим возрасту) или даже замедленным развитием другого или других процессов. Вместе с тем, несмотря на очевидную актуальность этой проблематики, экспериментальные исследования данного явления весьма немногочисленны и противоречивы.

В отечественной психологии проблема гармоничности/неравномерности развития высших психических функций (ВПФ) также относится к числу недостаточно изученных. Ее решение, с нашей точки зрения, требует более тесной интеграции общепсихологических и нейропсихологических подходов, создания новых комплексных методов, объединяющих традиционные психологические и нейропсихологические методы с компьютеризированными методами микроструктурного анализа практической деятельности.

Основной *целью* нашего экспериментального исследования являлось изучение неравномерности развития интеллектуальных и психомоторных процессов. В качестве *экологически валидной модели* был выбран процесс овладения навыками письма. Полученные ранее нейропсихологические данные (Т.В. Ахутина, А.Н. Кричевец) позволяют предполагать, что на формирование двигательного навыка письма оказывают влияние следующие компоненты ВПФ: серийная организация движений и действий, программирование и контроль произвольных действий, пространственная организация движений, регуляция уровня активации. Существуют различные формы взаимодействия этих компонентов — от громоздких функциональных систем с избыточным сознательным контролем и высокой функциональной ценой до гибких и экономичных структур. В процессе формирования функции письма у детей происходит взаимодействие и конкуренция интеллектуальных и двигательных задач.

В экспериментальном исследовании приняли участие 52 первоклассника. *Методика исследования* включала: во-первых, диагно-

стику интеллекта с помощью теста МЭДИС, на основе которой дети были разделены на 3 группы: с высоким (25 чел.), средним (16 чел.) и ниже среднего (11 чел.) уровнями интеллектуального развития, а во-вторых, анализ психомоторных способностей с помощью набора из 6 графомоторных проб (графические пробы на серийную организацию движений с чередованием П и Λ, *т* и *п*, выполняемые правой и левой рукой, запись 2 коротких фраз). При исследовании навыков письма анализировались показатели, отражающие характер организации движения в пространстве, степень сформированности навыка плавного письма у ребенка, скорость письма и др. Специальное внимание уделялось дифференцированному анализу ошибок, допущенных детьми при письме.

Обработка полученных результатов проводилась с помощью статистического пакета SPSS.

Результаты. Для детального изучения полученных данных проводился факторный анализ. В результате факторизации было выделено 4 фактора, отражающих интеллектуальное развитие, и 7 факторов, характеризующих психомоторное развитие. Отсутствие значимых коэффициентов корреляции между подавляющим большинством показателей, отражающих уровни развития интеллекта и психомоторной сферы, указывает на наличие неравномерности в развитии этих двух сфер. Положительная корреляционная зависимость выявлена в основном между показателями, отражающими скорость выполнения интеллектуальных тестов и скорость протекания психомоторных процессов, что позволяет говорить об определенной согласованности указанных скоростей.

Однако результаты наших экспериментов не только отмечают наличие согласованности скоростей протекания интеллектуальных и психомоторных процессов, но и позволяют сделать ряд новых выводов. Так, с нашей точки зрения, проблему взаимосвязи интеллектуальных и психомоторных функций следует рассматривать, по крайней мере, в двух аспектах: темповом и качественном.

Для изучения взаимосвязей между скоростными и качественными показателями психомоторных и интеллектуальных процессов мы разбили группу испытуемых на 4 подгруппы в зависимости от скоростей решения как интеллектуальных, так и психомоторных задач. Оказалось, что согласованность скоростей протекания интеллектуальных и психомоторных процессов не обеспечивает высокого качества письма. Так, в подгруппе учащихся, обладающих высокой скоростью решения как интеллектуальных, так и психомоторных задач, половина испытуемых, по мнению учителей, имели плохой почерк.

Детальный анализ показал, что в группе учащихся с высоким уровнем интеллектуального развития было обнаружено значительное количество детей с низкими показателями по отдельным ""качественным" характеристикам психомоторных способностей. Их число колеблется (от 8% до 52%) в зависимости от конкретного вида психомоторных способностей. Возможной "зоной риска" в этой группе детей может являться нарушение динамической организации движения: 40% детей из этой группы делали большое количество грубых моторных ошибок (инертные движения).

В группе школьников с низким уровнем интеллектуального развития были выявлены дети с высокими показателями по отдельным "качественным" характеристикам психомоторных способностей. Число таких детей также колеблется (от 20% до 80%) в зависимости от вида этих способностей. Вместе с тем в этой группе не было ни одного ребенка, у которого уровень развития навыка связного письма был бы выше среднего.

Результаты нашего исследования свидетельствуют о том, что комплексные методы, объединяющие традиционные психологические и нейропсихологические подходы, могут быть эффективным средством изучения взаимосвязей между интеллектуальными и психомоторными процессами в различных видах деятельности, а также закономерностей и механизмов развития этих процессов.

Работа выполнена при поддержке РФФИ, грант № 01-06-80159

ИЗ ОПЫТА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ПСИХОЛОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

Белобрыкина О.А.
Новосибирск

Одна из актуальных задач современного профессионального образования специалистов психологического профиля состоит в поиске путей реализации целостного подхода — с точки зрения значимости и социального интеллекта, и умственного развития субъекта труда.

Проблема соотношения эмоционального и интеллектуального в процессе реализации профессионального образования отнюдь не так проста, как может показаться изначально. От ее решения зависит, насколько состоится персонализация психологических знаний для завтрашнего специалиста, имеющего формальное право (которое предоставит ему соответствующий документ) считаться пригодным к осуществлению профессиональных функций. Ведь об эффек-

тивности психолога реально можно говорить только в том случае, если он не только вооружен системой академических знаний, но и понимает цель, смысл и содержание существующих в мировой науке направлений и психологических школ; если он смог самоопределиться во всем этом многообразии. Только тогда он способен найти свое место в профессиональном пространстве и с полным основанием претендовать на него.

Намеченные Л.С. Выготским (1996, 2000) подходы к решению проблемы единства аффекта и интеллекта и их роли в процессе психического и личностного развития субъекта, получили особое звучание в работах О.К. Тихомирова. На основе результатов исследований, осуществляемых под его руководством, была обнаружена координационная функция эмоций в реализации мыслительной деятельности человека. "Эмоции — отмечают О.К. Тихомиров и В.Е. Клочко — позволяют организовать нешаблонную, гибкую мыслительную деятельность субъекта, обеспечивают ее перестройку, коррекцию, уход от стереотипа, смену актуальных установок" (Тихомиров О.К., Клочко В.Е., 1980).

Исследования О.К. Тихомирова (1976) показали, что динамическая связь интеллектуальной и эмоциональной сфер психики наиболее отчетливо проявляет себя в проблемной ситуации. Именно этим объясняется личностная значимость опыта, приобретаемого субъектом при разрешении проблемной ситуации. Однако наиболее ценным выступает факт того, что процесс разрешения противоречия, являющегося ядром проблемной ситуации, есть, по мнению О.К. Тихомирова (1975), в высшей степени творческий акт, рассматриваемый в психологической науке как всеобщий механизм развития. Это один из важнейших моментов для организации образовательного пространства при подготовке психологов, и в первую очередь в связи с тем, что исходным основанием для встречи с ним зачастую как раз и служит затрудненная для самостоятельного решения проблемная ситуация человека, нуждающегося в квалифицированной психологической помощи.

Известно, что ключевой единицей готовности субъекта к профессиональной деятельности выступает установка, проявляющая себя в мотивах. Содержа-тельная сторона мотива рассматривается в психологии как направленность личности. Под профессиональной направленностью понимается, прежде всего, "система эмоционально-цен-ностных отношений, задающих соответствующую их содержанию иерар-хическую структуру доминирующих мотивов личности и побуждающих личность к их утверждению в профессиональной деятельности" (Коре-ляков Ю.А., 2000). Очевидно, в на-

правленности представлены и оценочные, и селективные, и смыслообразующие (как присвоение человеком зна-чений, превращение их в личностные, эмоционально наполненные побудите-ли), и регуляторные функции. Следовательно, для развития адекватной профессиональной направленности необходима такая организация деятельности студентов, которая актуализировала бы противоречие между требованиями предпочитаемой деятельности и ее личностным смыслом для каждого из них. На наш взгляд, одним из условий амплификации развития профессионального мышления у будущих психологов, может выступать ситуация проживания ценностных оснований профессии. Причем это проживание наиболее успешно может состояться только в диалогически ориентированной проблемной ситуации, где за внешним процессом усвоения психологических знаний лежит более глубокий пласт движения от личностного смысла к профессиональному значению.

Вовлечение студентов в диалоговый режим начинается с первого дня обучения в вузе посредством включения в учебный процесс тренинговых формы работы, ориентированных на адаптацию к новому образовательному пространству и освоение элементарных основ профессионального общения. Своеобразным резервным фондом проблемных ситуаций выступают такие профилирующие учебные дисциплины как "Введение в профессию (специальность)", "Общая психология" и "Психолого-педагогическая антропология". В рамках данных курсов значительное место отводится не столько рецептурно-репродуктивному характеру донесения значимой информации, сколько актуализации поисковой активности студентов-первокурсников за счет привлечения к выполнению разного типа работ творческого характера, к которым, прежде всего, мы относим следующие:

аннотирование научных статей по материалам периодических изданий;

обзор-анализ научных публикаций по одной из проблем психологической науки и практики;

реферативное или устное представление (на мини-конференциях, организуемых в рамках учебной дисциплины) историографии проблемы;

сравнительно-сопоставительный анализ научных точек зрения, подходов в контексте современных парадигм психологии;

биографические очерки жизни и профессиональной деятельности классиков и современников отечественной и зарубежной психологии, внесших весомый вклад в систему научных знаний;

составление библиографии по изучаемой теме или интересуемой студента проблеме.

Как показывает наш опыт, ограничение профессионального становления будущего специалиста рамками только учебного процесса недостаточно. По мысли А.В. Брушлинского, "мышление как процесс формируется в ходе непрерывного — постепенного и/или скачкообразного — прогнозирования субъектом вначале неизвестного, и потому искомого будущего решения проблемы" (Брушлинский А.В., 1999). Таким неизвестным, в нашем случае выступают "образ профессии" и "образ профессионала". Однако, "образ" грозит остаться недосягаемым, если в процессе развития профессионального мышления не будет задействован механизм обратной связи, предполагающий "четкую фиксацию желаемого (как заранее заданного) на конечных и промежуточных стадиях регулируемого акта. Без такого своеобразного эталона невозможно непосредственное сличение, соотнесение желаемых и фактически достигнутых результатов. Чтобы что-то с чем-то сличить, нужно заранее иметь это последнее в форме однозначно определенного образца, масштаба, критерия и т.д." (Брушлинский А.В., 1999). На наш взгляд, ориентиром, неким эталоном профессионализма выступает индивидуальный профессионально-личностный путь выдающихся психологов, каждый из которых может быть взят за образец. Ретроспектива судеб психологов-профессионалов выстраивается благодаря обращению к мемуарам, воспоминаниям. Обмен идеями, мнениями осуществляется как во время аудиторных учебных занятий, так и выносится на тематические круглые столы ("Личность и профессия", "Образ психолога", "Образование как ценность").

К одной из наиболее перспективных форм работы со студентами мы относим постоянно действующий видеоклуб "Развитие". Совместно со студентами осуществляется просмотр и последующее обсуждение видеоматериалов о жизни ученых, имеющих как прямое, так и опосредованное (но от этого не менее значимое, и особенно с точки зрения личностных особенностей, черт характера, присущих им) отношение к психологической науке. Неоценимую помощь здесь оказывают телевизионные авторские программы "Цивилизация" (Цикл "Злодеи и гении уходящей эпохи"), "Новый день", предоставившие возможность увидеть хронико-документальные фильмы о судьбе Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, З. Фрейда, В.М. Бехтерева и других выдающихся людях различных отраслей науки, искусства. Кроме того, на протяжении всего периода обучения в вузе, студенты принимают активное участие в пополнении видеофонда, разработке программ круглых столов, мини-конференций по проблемам профессионального становления личности.

Одной из форм преемственности между студентами младших и старших курсов факультета и одновременно формой профессионального диалога по поводу научной проблемы, спорного вопроса служит метод обучающей дискуссии, позволяющий развивать критическое мышление и осуществлять выход в новую плос-кость понимания проблемы. К ведению дискуссии привлекаются, по преимуществу, старшекурсники. Темы, предлагаемые для обсуждения, отбираются из числа проблем, как наиболее актуальных для психологической науки в целом, так и исходя из частной проблематики конкретного образовательного пространства.

Немаловажное значение в формировании и теоретического, и практического профессионально ориентированного мышления, имеет раннее привлечение студентов к исследовательской деятельности, рассматриваемое нами в качестве одного из вариантов обучения в зоне ближайшего профессионального развития. Участие в исследовательской деятельности может осуществляться в нескольких формах:

волонтерское движение, когда студенты на добровольной основе вовлекаются в профессиональную деятельность и совместно со специалистами (психологами, педагогами) городских и районных центров социально-психологической помощи детям, подросткам и семьям реализуют задачи повышения психологической культуры населения;

ассистирование в составе научно-исследовательской группы на экспериментальных площадках факультета, в лабораториях вуза и образовательных учреждений. Работа под руководством опытных наставников из числа профессорско-преподавательского состава факультета, позволяет, во-первых, посредством совместного со специалистами решения сложных творческих задач, развить (сохра-нить и преумножить) познавательные способности и исследовательские возможности; во-вторых, актуализировать потребность в личностном и профессиональном самосовершенствовании.

При этом очень важно, чтобы студент с первых дней обучения в вузе признал за собой право быть не только исполнителем замыслов квалифицированных наставников, но и исследователем, разработчиком определенных проблем. Обсуждение промежуточных итогов и перспектив исследовательской деятельности осуществляется в форме участия в разного уровня конференциях.

Многие из обозначенных форм работы апробированы и показали эффективность их использования в целях развития профессионального мышления студентов в образовательном пространстве вуза. Кроме того, обнаружилось их влияние на личностный ком-

понент у будущих специалистов, что, в частности, проявилось в возрастании адекватной профессиональной мотивации. Так, если стартовый показатель составлял 2%, то на втором году обучения адекватный тип профессиональной мотивации выявляется уже у 12% студентов, а к четвертому году обучения этот показатель наличествует у 37% молодых людей.

В настоящее время продолжается поиск методов амплификации мышления, релевантных профессии психолога.

МЫШЛЕНИЕ И ЕГО ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ

Варенов А.В.
Ярославль

Увеличение доли общенаучных и научных специальных знаний в системе подготовки специалистов способствуют формированию у субъекта научного способа мышления, которое наделено спецификой, значительно отличающей этот вид мышления от мышления профессионала-практика (или мышления представителя традиционной культуры).

На некоторые особенности этих видов мышления мы бы и хотели обратить внимание.

I. Научный способ мышления ("научное мышление" который часто отождествляют с теоретическим мышлением), неразрывно связанный с соответствующим мировосприятием, также как и любой другой способ мышления и восприятия мира (например, мифологический) прежде всего предполагает наличие у индивида соответствующего языка, посредством которого субъект воспринимает, взаимодействует и фиксирует результаты своего взаимодействия с миром.

Обращаясь к рассмотрению языка науки прежде всего следует отметить следующее: во-первых, это язык, который стремится максимально избавиться от "двусмысленности", от многозначности образующих его понятий. Составляющие основу языка науки слова — понятия-термины, в большинстве своем представляют логические конструкции (конструкты), максимально строгим образом определяющие объем и содержание понятия, тем самым жестко фиксируя его значение; во-вторых, язык науки стремится к максимальной объективности. Посредством логических и математических процедур научные термины "очищаются" от всего субъективного.

Профессионал же пользуется "своим" языком, более близким к естественному языку, чем к языку науки. Язык практика аффек-

тивен, многозначен, содержит большое количество индивидуальных терминов, значение которых зачастую известно только одному практику.

Кроме требований, выдвигаемых наукой к содержанию языка и способам его пополнения, существует строго определенный набор принципов его семантической организации. Понятийный аппарат науки задает совершенно определенную схему упорядочивания языкового материала. Семантика научного языка позволяет устанавливать отношения между "объектами языка" только в рамках логической схемы упорядочивания материала. Однако такая организация имеет ряд существенных ограничений, которые позволяют поставить под сомнение единообразие способов семантической организации материала естественного и научного языков. Соответственно можно говорить и том, что семантика языка практика не тождественна семантике научного языка.

Наиболее характерными признаками присутствия парасемантических связей является наличие в языке значительного числа собственных имен, "одушевленность" языка практика. Очевидно, что одушевление объектов это не просто языковой феномен, это отражение особенностей мышления индивида.

Учитывая это, мы считаем, что для изучения мышления практика в первую очередь необходимо обратить внимание на структуру его языка. В противном случае исследователь обречен на неадекватное истолкование особенностей практического мышления.

Принимая гипотезу о различии научного языка и языка практика, мы с необходимостью должны будем принять и ее следствие: для адекватного описания и исследования мышления профессионала-практика необходим новый язык: язык, позволяющий более адекватно описать и объяснить это мышление с точки зрения, отличной от той, согласно которой научное мышление выступает в качестве эталона, согласно которому до настоящего времени проводятся исследования мышления. Так, Д.Н. Завалишна предлагает ввести для характеристики обобщений практика новый термин — профотип — позволяющий отразить такие особенности обобщения практика как "абстрагирование от единичных, случайных признаков объекта" и одновременное "обобщение тех признаков, которые оцениваются как репрезентативные для представителей данного класса".

II. Особенности языка индивида оказывают влияние и на его речь (конечно в большей степени оказывает влияние на речь характер деятельности индивида). Полагая, что читатель хорошо представляет себе различия, отличающие речь ученого от речи практика, кратко остановимся на некоторых особенностях речи практика.

Речь по определению обращена к Другому. Однако Другой может быть как внешним, так и внутренним (в этом направлении интересны работы Бахтина и его учеников). Именно здесь и лежит одно из отличий речи практика от речи ученого — практик разворачивает речь для внутреннего Другого. У практика нет потребности передавать (транслировать) свои знания и умения внешнему Другому, если он не является мастером производственного обучения (учителем). Другими словами, практик имеет собеседника в своем же собственном лице, что и определяет особенности его речевой деятельности.

Кроме того, речь практика — это, прежде всего, устная речь, имеющая значительные отличия от письменной речи и подготовленной речи-выступлении, используемыми учеными.

III. Пожалуй, самое заметное отличие практика от теоретика заключается в способах взаимодействия с миром, в характере их деятельности, в характере тех изменений, которые производит субъект в ходе деятельности. Так, если в практической деятельности субъект производит видимые изменения материального мира, физических объектов, то в теоретической деятельности изменения, прежде всего, происходят в представлениях, в знаниях о мире, моделях мира, и только по прошествии какого-то времени результаты теоретической деятельности могут быть воплощены в объектах материального мира (что называется "воплощены в практике").

Здесь мы подходим к важным особенностям, характеризующим деятельность, а точнее действия субъекта — своевременности и точности.

Своевременность и точность — те характеристики действий, которые отличают высоко квалифицированного профессионала-практика от дилетанта. И именно наличие этих качеств, по-нашему мнению, с необходимостью должно отличать практика от ученого-теоретика, поскольку для последнего своевременность и точность действий имеет совершенно другой смысл (эти характеристики просто не применимы к действиям теоретика).

Ученого-теоретика не интересует и не должна интересовать своевременность действий (если речь не идет о проведении эксперимента, но в этом случае ученый выступает в роли практика). Его мышление направлено на решение другой задачи. Теоретик ищет не конкретный момент времени (в конкретной ситуации, последовательности событий), чтобы произвести требуемое действие, а общую закономерность в появлении определенных событий.

Также несколько по-другому стоит вопрос о точности действий ученого-теоретика, большую часть которых он производит в уме, в

плане теоретических выкладок, расчетов. Хотя точность расчетов и выкладок в теоретических исследованиях тоже необходима и играет важную роль при построении научной теории, однако практическая реализация теоретических находок в точных (правильных) действиях — это все-таки другая сфера.

Исследование поддержано РГНФ, проект № 02-06-00249а

ШАХМАТЫ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Габбазова А.Я.
Ульяновск

Программы обучения детей шахматам в школе развиваются во всем мире. Подход к шахматам, как средству интеллектуального развития, приводит к необходимости использования в обучении специальных методов, помогающих непосредственно решать задачи развития познавательных способностей учащихся. По мнению заслуженного тренера России гроссмейстера Юрия Разуваева "многочисленные программы обучения детей шахматам — это методики обучения только игре. А ведь шахматы могут выступать в виде практически идеальной модели для развития мышления, поскольку они бесконечны с точки зрения самосовершенствования".

Наша методика разработана с учетом особенностей когнитивного развития детей младшего школьного возраста, а именно: доминирования наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, а так же преобладания механизмов непроизвольной памяти. По мнению О.К. Тихомирова, наглядно-образное мышление, эмпирические обобщения играют важную роль и в жизни взрослого человека, они не являются лишь временным этапом, который нужно форсировать, чтобы "заменить его" вербально-логическим, теоретическим мышлением. А.В. Запорожец писал: "Ум человека, у которого в детские годы не сформировалось должным образом непосредственное восприятие окружающего и наглядно-образное мышление, может получить в последствии одностороннее развитие, приобрести чрезвычайно отвлеченный, оторванный от конкретной действительности характер". Он также подчеркивал, что при перестройках педагогического процесса, при совершенствовании программ обучения и воспитания "необходимо предусмотреть не только то, чего ребенок данного возраста способен достигнуть при интенсивной тренировке, но и каких физических и нервно-психических затрат будет ему это стоить".

Предложенная нами методика построена на оперировании наглядно-образными схемами. Овладение навыками схематизации позволяет учащимся осуществлять "переход от трехмерного пространства к двухмерному и обратно, переход от наглядных изображений к условно-символическим и обратно", а это выявленные И.С. Якиманской критические точки развития пространственного мышления. Для всестороннего развития познавательной деятельности учащихся в методику включены элементы шахматной нотации. Общеизвестно, что изучение детьми различных знаковых систем, условных обозначений способствует развитию общего интеллекта.

Усвоение теоретических знаний в нашей методике осуществляется через практику: посредством решения серии тематических шахматных задач, решения заданий на осуществление содержательных обобщений ("найди лишнюю позицию"), выполнения творческих заданий (самостоятельное конструирование шахматных позиций с заданной внутренней закономерностью, решение задач с недостающими условиями). Таким образом, мы стараемся развить в учащихся активное созидательное начало, которое многократно повышает эффективность обучения. Кроме того, самостоятельно придумывая шахматные позиции школьники запоминают учебный материал значительно лучше ("эффект генерации"), чем при решении аналогичных задач, представленных в готовом виде. Для овладения сложными тактическими приемами мы используем методы программированного обучения — решение шахматных позиций по заданному алгоритму (до пяти ходов!). Ознакомление детей с метафорами, принятыми в шахматах ("мертвая позиция", "голый король", "вилка", "мельница", "бешеная ладья" и т.д.), решение задач-шуток — позволяет поддерживать на уроке высокий эмоциональный фон и также способствует лучшему запоминанию учебного материала.

Представленная методика прошла апробацию на уроках обучения детей шахматам в физико-математическом лицее №38 г. Ульяновска. В настоящее время она опубликована в виде учебного пособия "Учимся играть в шахматы". На ее основе разрабатывается интернет-приложение "Виртуальная шахматная школа УлГТУ".

КРИТИЧНОСТЬ КАК ФАКТОР ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Габдреев Р.В.

Казань

Существенным тормозом в деятельности инженера является инертность мышления. Она характеризуется неумением системно

воспринимать реальную действительность и понимать, что в одном описании могут быть представлены различные модели. Для преодоления такой психологической инерции необходимо овладение диалектическим мышлением, умением понимать системность и взаимосвязанность явлений реального мира. Развитию и проявлению творческих способностей, как известно, способствуют критичность, оригинальность, широта и глубина мышления. Если на первоначальном этапе подготовки эти характеристики можно рассматривать безотносительно к содержанию решаемой задачи, на заключительном этапе большое значение приобретает содержание, на базе которого диагностируется и развивается эта способность.

Для изучения положения в системе инженерной подготовки нами было проведено исследование. На первом этапе испытуемым (два отличника и два слабоуспевающих по каждой из 20 специальностей) было предложено усовершенствовать техническую систему, конструкцию, технологический процесс, программу, соответствующую его специальности. Требовалось хотя бы предложить незначительное техническое усовершенствование. Сделать это смогли только 50 студентов, участвующих в обследовании. Среди тех, кто справился с заданием, оказалось 39 отличников и 11 слабоуспевающих. Через месяц после первого обследования тем же испытуемым было предложено найти недостатки в уже существующих технических системах. Осуществить критический анализ смогли 58 студентов. В их числе оказались все студенты, которые смогли выполнить задание в первом эксперименте и 8 слабоуспевающих студентов — тех, кто в первом эксперименте сумел выделить недостатки, но не смог их устранить. Задача третьего этапа заключалась в том, что были указаны недостатки в технических системах, которые студенты должны были устранить. Это удалось 43 отличникам и 14 слабоуспевающим. В выборке отличников выявилось 7 студентов, которым даже хорошее знание наук не дало возможности решить чисто практическую задачу. У данной выборки прослеживается тесная корреляция между способностью выделять недостатки и их устранять. Слабоуспевающие чаще всего, даже выделив недостаток, не могут его устранить.

На основе анализа результатов эксперимента можно сделать следующие выводы. Во-первых, критичность мышления становится центральным звеном творческой деятельности только при наличии соответствующих знаний. Это особо проявилось на выборке слабоуспевающих. Во-вторых, критичность мышления является тем свойством, на основе которого начинается профессиональная деятельность инженера. В связи с этим особую актуальность приобре-

тает проблема формирования способности к критическому мышлению у студентов технического вуза, которую необходимо развить как профессионально важное качество личности.

При этом следует подчеркнуть, что у отличников, не сумевших выделить недостатки в технических системах, у 5 из 7 низкая самооценка — в районе от 20-28%, что явно контрастирует с распределением этой характеристики у остальной выборки отличников — 47 – 83%. Как видим, отличникам свойственна высокая самооценка и, как показывает их деятельность, вполне адекватная. А те, кто имеет низкую самооценку, учатся на "отлично" за счет усидчивости (скорее всего именно так), т.к. по тесту "Круги" у них также низкая оценка оригинальности. А по методике "Матрица", у них без исключения рейтинг на уровне "системщик-эрудит". Все семеро — студентки. У слабоуспевающих студентов, сумевших выделить недостаток, из 19 у 15 высокая самооценка, т.е. они ощущают свой личностный потенциал Кроме того, по методике "Круги" у них довольно высокий уровень оригинальности, по рейтингу методики "Матрица" они отнесены: 4 — генераторы идей, 3 — критики, 8 — системщики, эрудиты, а четверо к исполнителям. Как видим, и статус их творческих личностей в группе высок. Налицо потеря в лице таких студентов тех, кто мог бы выйти на более высокий уровень учебы.

КОЭВОЛЮЦИЯ ОБЩЕСТВА И НАУЧНОЙ ПСИХОЛОГИИ: РОБАСТНОСТЬ СТИЛЕЙ МЫШЛЕНИЯ

Гарбер И. Е.
Саратов

Понятие "коэволюции" пришло в социальные науки из естествознания. Согласимся, вслед за Н.Н. Моисеевым, понимать под *коэволюцией* "такое соразвитие (совместное развитие) элемента и системы, при котором развитие элемента не нарушает процесса развития системы" (Моисеев Н.Н., 2001).

Взаимоотношения общества и изучающих его наук непросты и в настоящее время недостаточно изучены (Юревич А.В., 2001). И общество, и социальные науки развиваются в значительной степени независимо друг от друга, по своим собственным законам. Однако в последние годы взаимодействие приобретает такие формы, что уместно говорить о тесной связи, коэволюции, изучать ее историю и детерминанты, закономерности и концепции, прибегать к сбору эмпирических данных и прогнозированию.

Методологической основой данного исследования являются концепция эволюционной динамики и теории самоорганизации

сложных нелинейных систем (синергетики) и адаптивных процессов, а одним из его центральных понятий — "*робастность*", в последние годы ставшая объектом все возрастающего интереса в естественных и инженерных науках. Общество и социальные науки, в частности, психология, могут рассматриваться как примеры сложных систем, описываемых единообразно в рамках вышеуказанных теорий.

Сравнительный анализ облегчает и то, что, выделившись из философии, все науки начинали искать практические приложения своих сил в окружающем мире, трансформируя *методы* исследования в *технологии* — "обусловленные состоянием знаний и общественной эффективностью способы достижения целей, поставленных обществом, в том числе и таких, которые никто, приступая к делу, не имел в виду" (Лем С., 2002). Социальные науки, в частности, психологию отличает своеобразие соответствующих динамических процессов: сроков начала, хода и течения, содержания, актуальных и прогнозируемых последствий. Сообщение носит предварительный характер и содержит описание значимых для проблемы направлений и поставленных в них вопросов, возможно, являющихся предпосылками ее решения.

Книга Т. Куна "Структура научных революций" (1962) содержала необычные и парадоксальные мысли и потому подверглась критике. И. Лакатос, например, утверждал, что "с точки зрения Куна, изменение научного знания — от одной "парадигмы" к другой — мистическое преображение, у которого нет и не может быть рациональных правил. Это предмет психологии (*возможно, социальной психологии*) открытия. Изменение научного знания подобно перемене религиозной веры" (Кун Т., 2001). Полемика по концепции Куна продолжается до сих пор. Однако уже к моменту выхода в свет второго издания книги в 1970 году ключевое понятие "*парадигма*" использовалось представителями разных наук как общепринятое.

Парадоксально, но чаще других используют терминологию Куна обществоведы. Даже с учетом того, что первоначальный толчок размышлениям Куна дали исследования Ж. Пиаже, статьи гештальт-психологов и соображения антрополога Б. Уорфа о воздействии языка на представления о мире, его книгу точнее было бы назвать "Структура научных революций в *физике и астрономии*", так как именно им посвящена большая часть его монографии. Это позволило Л. Брискману в 1972 году одним из первых задать вопрос: "*Применим ли анализ Куна к психологии*?" (Briskman L.B., 1972).

Для того, чтобы дать обоснованный ответ на него, согласимся, что "*парадигма*, то есть модель или образец, *является общеприня-*

тым — в рамках научной дисциплины — *способом размышления*, который в течение некоторого времени для исследователей данной области определяет и основные вопросы, и основные ответы" (Шульц Д.П., Шульц С.Э., 1998). По мнению Шульцев, "психология еще не достигла парадигматической стадии" (1998). В свою очередь, они цитируют одного из первых создателей компьютерной модели человеческого мышления Д. Миллера, считавшего, что в психологии "нет никакого фундаментального научного принципа, сопоставимого с законами Ньютона или эволюционной теорией Дарвина" (Шульц Д.П., Шульц С.Э., 1998).

В конце XX века Н.Н. Моисеев пролил свет на истоки этого феномена (Моисеев Н.Н., 1979). Любое описание объекта, системы, организма начинается с представления о его состоянии в данный момент. Математики называют его *фазовым состоянием*. Оно определяется набором *фазовых координат* или *фазовым вектором*. В основе любой динамической системы лежат *законы сохранения*, которые связывают между собой изменение фазовых координат системы и внешние силы. Успех Ньютона (как и Менделеева и многих других) объясняется тем, что он правильно угадал фазовые координаты. При переходе к биологическим системам роль законов сохранения играет менее жесткий механизм *гомеостазиса*, основанный на использовании обратных связей и позволяющий качественно и количественно описывать биоценоз в живой природе.

С неизмеримо более сложной ситуацией сталкивается психолог. З. Фрейд, например, положил в основу своей динамической теории личности физические законы сохранения энергии, но добился блестящих результатов не благодаря им, а за счет наблюдения и внимания к мельчайшим деталям человеческого поведения. Можно предположить, что законы сохранения в психологических системах представлены еще более расплывчато и неопределенно, чем в биологических. На их роль претендуют, например, принцип "*удвоения без удвоения*", в соответствии с которым психика понимается как "способ и аппарат построения внутренней картины мира как его модели, относительно независимой от внешнего мира" (Гарбер Е.И., 2001) и механизм *социостаза*, равновесия социальных атомов, предложенный Я.Л. Морено (Морено Я.Л., 2001).

В данном исследовании предпринимается попытка количественно оценить, помимо внутренних факторов развития психологии, роль внешних, *контекстных* факторов, того, что по-немецки называется Zeitgeist, интеллектуальный дух времени, а также роль политических, экономических и социальных (Шульц Д.П., Шульц С.Э., 1998). Предлагается дополнить существующие подходы, осно-

ванные на анализе индексов цитирования (Tracy J.L., Robins R.W., Gosling S.D., 2003), контент-анализом стилей научного мышления и интерпретацией феномена их робастности.

РАЗВИТИЕ ИНТУИЦИИ — ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ УЧИТЕЛЯ

Гильманшина С. И., Вилькеев Д. В.
Казань

Профессиональное мышление учителя не сводится к сумме познавательных процессов и операций мышления. Являясь диалектическим и творческим, профессиональное мышление включает мотивацию педагогического действия, его стратегию, тактику и т. д. От качества профессионального мышления учителя зависят педагогическая сообразительность, умение прогнозировать, а также планировать педагогический процесс, рефлексия и многие другие умения. Однако, согласно исследованиям психологов и педагогов (Кулюткин Ю.Н., Сластенин В.А., Кашапов М.М. и др.), профессиональное мышление большинства учителей изобилует стереотипами и методическими штампами.

В решении проблемы профессионального мышления учителя чрезвычайно важен деятельностный подход, представленный в трудах Б.Ф. Ломова, Д.А. Ошанина, Г.М. Зараковского, В.Д. Шадрикова, А.В. Карпова, В.Н. Дружинина, Ю.П. Поваренкова и др. Наиболее полно эта концепция освещена в работах В.Д. Шадрикова и его учеников, поскольку уже изначально их исследования были ориентированы на психологический анализ профессиональной деятельности.

Профессиональное мышление учителя химии формируется как синтез специального научного и педагогического мышления. Следовательно, для решения задачи формирования профессионального мышления будущих учителей при обучении химии необходимо, прежде всего, знать особенности творческого мышления в развитии химической науки. Чтобы выяснить особенности мыслительного процесса в научном творчестве химика и выделить в нем наиболее важные моменты, следует обратиться к истории развития химии. Анализ развития химических идей свидетельствует в основном о циклическом характере процесса познания в химии, о повторении цикла: факты — гипотеза — следствия — эксперимент.

Для разработки методики формирования профессионального мышления учителя в процессе обучения химии в вузе важно знать

психологические особенности творческого процесса. Творческий процесс, как известно, характеризуется как объективными, так и субъективными особенностями. Среди них: новизна продукта деятельности, эмоциональность, сочетание логики и интуиция и т. д. Эмоции, согласно исследованиям О.К. Тихомирова, не только активизируют мысль, но и определяют ее направленность. На особую роль сочетания логического и интуитивного мышления в процессе научного творчества указывали многие ученые (А. Пуанкаре и др.).

Учитывая вышесказанное, можно выделить основные направления в разработке методики формирования профессионального мышления учителя в процессе обучения химии, одним из которых является развитие интуиции. Необходима целенаправленная работа по развитию способности к интуитивному мышлению студентов на химическом материале. Изучая химию, студенты должны не только овладеть наиболее характерными для химической науки приемами преобразования информации и усвоить творческий опыт, накопленный историей развития химии. Необходима также разработка таких задач по химии, чтобы химические явления стали предметом выполнения интуитивных действий (задачи на теоретическое объяснение и прогнозирование химического явления с привлечением теорий и экспериментальные задачи, посредством которых возможно подтверждение теоретической модели). Решение такого рода задач оказывает более сильную интеллектуальную нагрузку, чем типовые задачи. В то же время предполагается, что студенты уже умеют решать типовые задачи по соответствующей теме.

Для осуществления работы по формированию профессионального мышления будущего учителя были разработаны специальные задания по химии с учетом того, что профессиональное мышление учителя химии предполагает умение химически мыслить (понимать связь теории и химического эксперимента, знать основы химического исследования, а также уметь интуитивно высказывать химические гипотезы).

При решении указанных задач студенты ориентировались на применение следующих способов интуитивного мышления:

интуитивное высказывание на основе обобщенных результатов демонстрационного или фронтального химического эксперимента;

интуитивное высказывание на основе применения методов научной индукции;

интуитивное высказывание в процессе моделирования химических объектов и мысленного эксперимента с ними;

интуитивное высказывание на основе применения энтимемы (дедуктивных догадок);

интуитивное высказывание на основе установления химических аналогий.

Данные интуитивные высказывания студентов сравнивались и сопоставлялись в процессе организации эвристической беседы с целью выбора наиболее правильной догадки, которая затем принималась как гипотеза. Сравнение и перебор подобных интуитивных догадок английский психолог Уильям Эшби считал кульминационным моментом творческого мышления человека.

Для отслеживания результатов указанной работы студентам предлагались диагностирующие задания в сочетании с упражнениями типа психологических тестов по химии на умение оперировать символами и образами. При этом следует отметить, что нестандартность тестирующих форм заданий создает благоприятный эмоциональный настрой, поддерживает установку на активное добывание знаний. В целом проводимая нами работа, согласно результатам диагностики, привела к предварительным положительным сдвигам в формировании у студентов умения химически мыслить.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Гопкало А.А.
Казань

Развитое профессиональное мышление является необходимой психологической предпосылкой успешной деятельности в любой сфере труда. Особая необходимость исследований профессионального мышления будущих психологов обусловлена как целями и задачами профессиональной подготовки, так и раскрытием дополнительных возможностей в процессе развития личности (физического, профессионального, духовного). Хотя многие исследования посвящены психологии мышления (Брушлинский А.В., Богоявленская Д.Б., Давыдов В.В., Гальперин П.Я., Пономарёв Я.А., Тихомиров О.К. и др.) и психологии профессиональной деятельности (Климов Е.А., Завалишина Д.Н., Кудрявцев Т.В., Ломов Б.Ф., Матюшкин А.М., Шадриков В.Д., Габдреев Р.В. и др.), исследованиям профессиональной деятельности и связанных с ней особенностей профессионального мышления психолога посвящено неоправданно мало работ.

Особое значение проблема исследования профессионального психологического мышления в настоящее время приобретает в связи с формированием специалиста психолога в процессе профессиональной подготовки и переподготовки. При разработке системы профес-

сиональной подготовки психолога особое место занимает проблема определения содержания обучения. Для разрешения данной проблемы необходимо исходить из психологического анализа структуры деятельности психолога. Согласно классификации профессий, предложенной Е.А. Климовым, профессия психолога относится к категории деятельностей "человек — человек". Деятельность психолога можно представить как целенаправленное взаимодействие психолога с людьми, опосредованное конкретным предметным содержанием. Исходя из такого определения деятельности психолога, можно выделить следующие основные и наиболее важные характеристики профессионального мышления: предметная (опредмеченная) реализация в предметно-практической деятельности — практическое мышление; связь, единство эмоциональных, волевых и когнитивных процессов; гибкость, необходимое условие — умение выделить существенное, продуктивность и оперативность профессионального мышления во многом зависит от взаимодействия образного и понятийного компонентов. Характер взаимодействия между данными компонентами профессионального мышления в значительной мере определяется индивидуальными психофизиологическими свойствами специалиста.

Необходимо отметить, что в результате традиционно сложившейся системы профессиональной подготовки специалиста, опирающейся на формирование у студентов предметного и теоретического мышления, упускаются некоторые аспекты, связанные с реальной профессиональной деятельностью — отношение к профессиональной деятельности, готовность к профессиональной деятельности, формированием профессионального мышления, профессиональной мотивации психолога. Кроме известных форм, психологическое мышление включает и ряд механизмов, специфика которых обусловлена особенностью объекта познания — человека. Среди таких механизмов эмпатия, идентификация, рефлексия. Перечисленные механизмы имеют большое значение в деятельности психолога, от уровня их развития зависит её успешность. Не меньшее значение для профессиональной деятельности психолога имеют определённые формы и виды мышления. Возможно, не только факт их наличия, но и уровень функционирования может являться фактором, определяющим степень подготовленности, сформированности специалиста, возможность прогнозирования его профессионального развития.

Поскольку человек как личность является наиболее сложным объектом, это сильно затрудняет процесс межличностного познания и предъявляет особые требования к психологическому мышлению. В большей степени это относится к творческой его составляющей. Открытость для опыта и способность к постоянному пересмотру соб-

ственных психологических представлений являются важнейшими показателями профессионального мастерства психолога.

Особая характеристика психологического мышления — высокая ответственность решений. Несмотря на очевидное значение её в деятельности психолога, лишь незначительная часть студентов, находящихся на начальной стадии профессиональной подготовки, отметили её необходимость (по данным анализа представлений студентов о профессиональной деятельности психолога). В этой же связи встаёт вопрос о профессиональной этике психолога.

Психологическое мышление глубоко связано с личностью. Оно опосредует отношения субъекта не только с другими людьми, но и с самим собой, психологическое мышление является составной частью самосознания. Оно может быть подчинено отношению человека самому себе и в некоторых ситуациях может значительно исказить идущую извне объективную информацию о субъекте, делая его не самокритичным. Психологическое мышление отличается высокой зависимостью от потребностно-мотивационной и эмоциональной сферы личности. Поэтому существует возможность детерминации решения психологических задач не только логикой личностной реальности (совокупностью психологических факторов, обусловливающих индивидуальные особенности познаваемого «объекта»), но и состоянием, настроением субъекта, его отношением к познаваемому лицу (совокупностью психологических факторов, обусловливающих индивидуальные особенности познающего субъекта), в этой связи возникает проблема самоорганизации, саморегуляции специалиста-психолога.

Особо следует отметить связь профессионального мышления и профессиональной мотивации психолога. Посвящённые проблематике соотношения мышления и мотивации многочисленные работы в основном направлены на освещение связи особенностей решения субъектом задачи с его мотивацией. В отношении связи профессионального, а тем более психологического мышления разработок мало. Дополнительным источником вопросов в данной области является соотношение познавательных, учебных и профессиональных потребностей и мотивов в системе профессиональной подготовки. Роль характера и структуры профессиональной подготовки в возникновении, формировании профессиональных мотивов, а затем в последующей реализации профессиональной мотивации в профессиональной деятельности признана, но не определены до конца психологические механизмы, регулирующие этот процесс. Хотя безусловен факт смыслообразующего, направляющего и регулирующего действия потребностно-мотивационной сферы личности.

При исследовании профессионального психологического мышления, исходя из структуры деятельности психолога, необходимо особо подчеркнуть, что характеристики мышления психолога обусловлены спецификой решаемых им профессиональных задач. Прежде всего, детерминировано это сферой профессиональной деятельности психолога. Поэтому одним из показателей уровня сформированности специалиста психолога, уровня его профессиональной подготовки можно считать систему качественных характеристик его мыслительной деятельности.

ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ НА ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ

Гопкало Д.А.
Казань

В процессе решения профессиональных задач специалист технического профиля представляет себе образы, связанные с его деятельностью и формируемые за счет работы всей структуры психики. Это особого рода внутренние ориентиры, отражающие предметы и средства деятельности. Использование карт различных масштабов, схем с разной степенью детализации, характерное для деятельности инженеров, операторов, архитекторов, требует развития умственных операций, таких как сжатие и растяжение образа, повороты в плоскости или пространстве, различные сдвиги. Перечисленные операции формируют специфический тип мышления, где важен образный компонент, дающий возможность рационально использовать большие объемы информации и специфические способы её оценки. Актуальность исследования влияния содержания профессиональной подготовки на продуктивность мышления определяется перспективами использования резервов трудовой деятельности, заложенных в структуру внутренних средств деятельности субъекта труда. Говоря об инженерной деятельности, часто упоминают термин "техническое мышление". Это явление определяют как синтез логического и образного мышления. Деятельность инженера — это последовательные логические преобразования, строящиеся на основании ассоциаций образов объектов. Инженер — изобретатель, конструктор, и главную роль в успешности его деятельности играет визуальное оперирование как способ и средство получения необходимой информации и ее преобразования. Диапазон рабочих функций инжене-

ра шире, чем у оператора. Тем не менее, реализация этих функций происходит на базе одинаковых навыков. Поэтому визуальное оперирование можно рассматривать как базовый навык деятельности оператора и как операторскую составляющую инженерной деятельности. Может быть, стиль манипулирования графическими объектами в инженерной деятельности не является показателем профессиональной успешности, но как показатель содержания инженерно-технической подготовки это важный признак формирования аппарата профессиональных навыков, обуславливающих успешность деятельности.

По мнению А.В. Брушлинского, мышление как живой, развивающийся процесс всегда хотя бы немного как бы обгоняет любую его алгоритмизацию, формализацию. Любое мышление хотя бы в минимальной степени является творческим продуктивным. Минимальная "творческость" проявляется во взаимосвязи проблемной ситуации и задачи, в существующих различиях между требованием (вопросом) задачи, искомым и целью мыслительной деятельности. Реальная деятельность инженера имеет особенность ставить перед субъектом труда ситуативные профессиональные задачи, реализация которых требует оригинального (порой компромиссного) решения. Труд инженера, если относится к нему как к призванию, – это всегда инициатива и инновация, побуждение к поиску, базирующееся на дефиците информации. Поэтому, общие механизмы преобразования информации могут и должны дополнятся инициативой как свойством и качеством личности. На уровне визуального оперирования графическими объектами это поиск новых способов манипулирования объектами, комбинированное использование различных способов и т.д. Дефицит времени в деятельности оператора предполагает алгоритмизацию процесса визуального оперирования. Экстремальные условия деятельности операторов военного профиля требует формирования высоко алгоритмизированных навыков визуального оперирования и использования оптимального способа их реализации.

Исследование визуального оперирования как характеристики пространственного мышления в процессе решения задач будущей профессиональной деятельности, проведенное на студентах технических вузов гражданского и военного профиля выявило следующие особенности. Результаты использованных в исследовании методик Шепарда, Терстоуна, Кэттела показали, что динамика использования отдельных способов визуального оперирования сопоставима с этапами профессиональной подготовки — увеличение процента испытуемых, использующих операцию вращения для определе-

ния сходства/различия объектов, достигает максимальных значений (90%) на 3 курсе. Эффективность выполнения задачи — результат применения широкого диапазона операций и коррекций. Успешность учебной деятельности в этом случае не является генеральным критерием эффективности пространственного мышления. Можно с определенной долей достоверности говорить о навыках визуального оперирования как о свойствах профессионально важных качеств оператора и инженера. (Достоверность отличия разброса средних значений общей совокупности данных от разброса данных относительно средних значений внутри каждой выборки составляет 0,01.)

Статистически значимые различия эффективности экспериментальной деятельности испытуемых гражданских и военных вызов имеют несколько причин. Это стиль и характер оперирования, алгоритм принятия решения, характер контроля гипотезы ответа. Высокая результативность выполнения экспериментальных заданий испытуемыми танкового института объясняется использованием рациональных способов оперирования и значительным опытом практической деятельности. Навык "мысленного вращения" у испытуемых Артиллерийского университета высоко автоматизирован. Но они склонны к принятию осторожных решений, поэтому скорость решения ниже, чем у испытуемых Танкового института. Коррекции в процессе оперирования связаны с высокой значимостью ошибочных действий в будущей профессиональной деятельности, необходимостью принятия своевременного решения с минимальными погрешностями. Таким образом, исходным моментом формирования оптимального стиля визуального оперирования являются условия профессиональной деятельности и характер образовательной среды. Профессиональная подготовка специалистов инженерно-технического профиля строится с учетом условий будущей профессиональной деятельности. Содержание спецкурсов рабочих программ в гражданских вузах инженерно-технического профиля идентично (начертательная геометрия, теория автоматизации управления и пр.) Специальная профессиональная подготовка, как способ закрепления знаний и навыков, отличается по содержанию и срокам. Практика в военных вузах начинается с первого курса, включает расчетные, эксплутационные процедуры, на третьем курсе — стрельбы. В гражданских вузах практика начинается на втором курсе. На производстве студенты исполняют функции мастера — контролируют трудовой процесс (изготовление/эксплуатация деталей), иногда — расчетно-измерительные процедуры. Различия в характере и объ-

еме практической подготовки специалистов инженерно-технического профиля влияют на эффективность экспериментальной деятельности.

Комбинированное использование приемов визуального оперирования испытуемыми, как поиск нестандартных решений, инициатива испытуемого — признак творческого компонента мышления, способного в некоторых случаях компенсировать недостаток практической деятельности. Алгоритмизация механизмов пространственного мышления определяется условиями, требованиями к специалисту и структурой профессиональной деятельности, реализуемыми в содержании профессиональной подготовки.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОГНИТИВНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ДЛЯ ИССЛЕДОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ КОНСТРУКТОВ

Дякина П.М.
Москва

В последние годы возникла необходимость не только понять и объяснить утрату этического начала в человеке, но и средствами психологии начать его экспериментальные исследования. Поскольку методик для практического изучения нравственных характеристик личности на данный момент крайне мало, то нам представляется перспективным использование для таких исследований метода репертуарных решеток, разработанного Дж. Келли в рамках теории личностных конструктов (называемом также Реп-тестом).

В проводимом нами исследовании мы ставили себе цель изучить гендерные различия этических конструктов старшеклассников, для чего потребовалось решить ряд задач:

Выбрать наиболее адекватный вид репертуарных решеток.

Обрисовать конструкты, достаточно полно охватывающие многообразие нравственных ценностей личности.

Выбрать элементы для оценивания по предложенным конструктам.

В качестве основного метода исследования нами был выбран метод ранговой решетки, предложенный Ф. Салмон и впервые описанный Д. Баннистером (1963 г.) в рамках концепции ролевых конструктов Дж. Келли. Этот метод позволяет оценить каждый элемент по каждому конструкту. Одним из преимуществ этого метода является разнообразие возможных процедур статистической обработки.

Так как мы задавались целью выявить сходство и различие нравственных конструктов, то, для того, чтобы обеспечить возможность сравнивания, мы сочли возможным жестко задать конструкты. Но как выбрать наиболее общие ценности?

Мы решили использовать списки ценностей, предложенные М. Рокичем в методике изучения ценностных ориентаций (The value survey. Rokeach, 1973). Эта методика признана, адаптирована и широко используется в отечественных исследованиях.

В качестве элементов для сравнивания по вышеописанным конструктам нами был составлен ролевой список людей, предположительно влияющих на формирование нравственных конструктов старшеклассников. Например, члены семьи; друзья; люди, объединенные Келли в группу "ценности": преуспевающий человек, счастливый человек, высоконравственный человек, учителя ("принимаемый" учитель, "отвергаемый" учитель, классный руководитель и "учитель — мужчина").

Таким образом, заполненная таблица позволяет сконструировать картину, иллюстрирующую видение старшеклассниками себя и окружающих значимых людей с позиции нравственности, а затем сравнить эти представления между собой.

Одни из первых результатов, полученные методами статистической обработки с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена позволили сделать следующие выводы:

Корреляция между иерархиями ценностей мальчиков и девочек статистически значима и является положительной.

Основные расхождения приходятся на ценности "Честность", "Счастье других" (девочки ставят на более высокое место) и "Материально обеспеченная жизнь" (мальчики ценят гораздо выше).

Представления о терминальных ценностях у мальчиков и девочек более гомогенны, чем об инструментальных.

Мы предполагаем, что полученные результаты смогут также осветить следующие вопросы:

кто из ближайшего окружения оказывает наибольше влияние на формирование нравственных конструктов школьников;

влияет ли на значимом уровне личность учителя на формирование нравственных конструктов школьников;

различна ли степень влияния личности учителя — мужчины и учителя — женщины на мальчиков и девочек.

Проведенное исследование подтвердило возможность экспериментального подтверждения и обоснования совокупности субъективного опыта, исследуемого в рамках когнитивного подхода.

К ВОПРОСУ СОЗДАНИЯ ФОРМИРУЮЩЕЙ И РАЗВИВАЮЩЕЙ ДИАГНОСТИКИ

Епанчинцева Г.А.
Оренбург

Современная образовательная практика остро нуждается в диагностике умственного развития учеников в процессе освоения знаний.

Критическое отношение к традиционной психодиагностике и наметившиеся тенденции пересмотра ее ключевых понятий вызваны явной ориентацией на ее селективность, приоритетное использование в ней статистической нормы как основного критерия оценки результатов, недостаточного учета влияний различных условий обучения, невозможностью качественной интерпретации тестовых данных для определения коррекции, адаптированность используемых тестов к определенной культуре (А.В. Брушлинский, О.К. Тихомиров).

Необходимо дальнейшее осмысление теоретических подходов "концептуальной" и "измерительной" психологии к диагностике умственного развития и разработке новых диагностических средств, опираясь на которые можно изучать динамику мыслительных операций в процессе решения задач, выдвигаемых содержанием конкретных учебных дисциплин и определять направленность и способы коррекционно-развивающей работы в соответствии с полученными результатами.

Результаты традиционного направления диагностики интеллекта мало информативны для практической работы учителя с учеником.

Предполагается, что тесты обнаруживают единый по своей природе интеллект, но в разной степени представленный у каждого человека.

При этом полное постижение школьной программы по силам лишь тем, у кого эта степень достаточно велика; остальным уготована неуспеваемость и постоянное отставание. Но сами тестологи традиционного направления считают неправомерным отождествление тестового балла с интеллектом.

Информация, получаемая по материалам традиционного тестирования интеллекта, недостаточно действенна; даже сомнительна ее научная обоснованность.

Эта информация не способна дать указания о том, какую коррекционную работу следовало бы провести с тем или другим учащимся, если у него обнаружено недостаточное владение учебным материалом, если имеются значительные пробелы в его умственном развитии.

Все это еще раз подтверждает необходимость разработки таких диагностических инструментов, которые способны предоставить педагогической практике информацию, отвечающую ее запросам.

Диагностика умственного развития с позиций деятельностного подхода сводится к плану микроанализа развития интеллекта через смену стадий его развития (наглядно-действенное мышление, наглядно-образное мышление, словесно-логическое мышление) или же связана с теорией интериоризации (через обогащение содержания интеллекта новыми предметными действиями и превращение этих действий в умственные).

Мы считаем, что неправомерно, изучая критерии развития мышления, связывать их только с процессуальными характеристиками мыслительной деятельности и отвлекаться от ее предметного содержания.

Перспективным направлением диагностики мышления в новой парадигме личностно-ориентированной педагогики является направление, генетически связанное с предметом мыслительной деятельности и ориентированное на разработку таких диагностических методов, которые позволяют получать сведения не только о месте ученика в группе, но и об отношении реального статуса умственного развития субъекта к нормативному для конкретных видов умственной деятельности.

Данное направление связано с разработкой критериально-ориентированных методик, важнейшей особенностью критериально-ориентированной диагностики является то, что она строится на основе предметного содержания реальной учебной деятельности. Мы считаем, что недопустимо рассматривать механизмы мышления в изоляции от его объекта.

Мы полагаем, что содержательно-критериальная диагностика на фоне других видов и средств психодиагностики, в условиях перехода образования к новым ценностным парадигмам приобретает новые функции, роль и значение.

Содержательно-критериальная диагностика предполагает отказ от статистического норматива. Критериальная диагностика способна актуализировать существенные компоненты структуры индивидуальной умственной деятельности и явиться средством ее изучения.

Содержательная диагностика обладает возможностями определить развивающий эффект данной образовательной среды и переносить акцент в деятельности преподавателя с активного педагогического воздействия на личность ученика в область формирования обучающей среды.

Содержательные критерии обладают возможностью исполнять функцию психологического мониторинга в ходе индивидуальной и групповой коррекционно-развивающей работы.

Содержательно-критериальная диагностика исполняет помогающую, облегчающую и прогнозирующую функции в организованной, поли-дисциплинарной коррекции.

ОСОБЕННОСТИ СОВМЕСТНОГО ПРОЯВЛЕНИЯ СВОЙСТВ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ И ИНТЕЛЛЕКТА И ИХ ВЛИЯНИЕ НА УЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ

Жданова С.Ю.
Пермь

В контексте проблем индивидуальности особый интерес представляет изучение особенностей интеллектуальной сферы. Интерес к изучению данной проблемы обусловлен тем, что в настоящее время существует необходимость более широкого понимания структуры индивидуальных свойств человека и включения в данную структуру наряду с традиционно выделяемыми разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности (ИИ) (Мерлин В.С., 1986) и других групп условий, в частности, интеллектуального фактора (Щукин, М.Р. 1995; Жданова С.Ю., 1997). В связи с этим особую актуальность приобретает изучение совместного проявления и взаимодействия разноуровневых свойств ИИ, а также изучения особенностей развития индивидуальности и особенностей интеллектуальной сферы в зависимости от возраста и специфики профессиональной деятельности.

Как показывает анализ литературы, исследуемая проблема относится к числу малоизученных. Внимание исследователей сосредоточено в основном на изучении особенностей влияния интеллекта на успешность деятельности, изучении личностной регуляции мышления. Так, например косвенное отношение к исследуемой проблеме имеют исследования М.Д. Дворяшиной (1973, 1974, 1980, 1985), Н.М. Владимировой (1980). Авторами было установлено, что успешность обучения зависит от интеллектуального фактора. Однако сам по себе интеллект, без учета мотивации, не обладает прогностической способностью, поскольку снижение его уровня может быть компенсировано за счет высокого уровня познавательной мотивации и увеличенной работоспособности (Копеина Н.С., 1983, 1984; Ильина Т.Т., 1984). В целом приходится заключить, что исследования, посвященные изучению особенностей совместного проявления и взаимодействия характеристик интеллектуальной сфе-

ры с другими уровнями интегральной индивидуальности, а также особенностей развития интеллекта в зависимости от специфики обучения в студенческом возрасте, практически отсутствуют.

С целью изучения совместного проявления разноуровневых свойств ИИ и особенностей интеллектуальной сферы, а также изучения особенностей развития интеллекта в зависимости от специфики обучения нами было проведено специальное исследование. Исследование осуществлялось на выборке студентов 1-го, 3-го и 5-го курса механико-математического и филологического факультетов Пермского государственного университета. Общее количество обследованных составило180 человек.

В процессе исследования изучались разноуровневые свойства интегральной индивидуальности, в частности, свойства нейродинамического, психодинамического, личностного, социально — психологического уровня ИИ, а также особенности интеллектуальной сферы.

Для исследуемых характеристик были использованы следующие методики: опросник Я. Стреляу, Г. Айзенка, Б.Н. Смирнова, Р. Кеттелла, К. Роджерса, мотивационная анкета Т.Т. Ильиной, тест Вандерлика, матрицы Равена, методика ДАТ, опросник на стиль учебной деятельности Н.С. Копеиной, стиль учения и обучения, анкета на выявление приемов и способов учебной работы студентов.

Для обработки данных использовались методы математической статистики: корреляционный анализ, t-критерий Стьюдента, факторный анализ (метод главных компонентов), кластерный анализ.

В процессе исследования были получены следующие результаты. На основе корреляционного анализа выявлены взаимосвязи, между свойствами нейродинамического психодинамического, личностного и социально-психологического уровня ИИ, а также показателями интеллектуальной сферы. Было установлено, что на разных возрастных этапах обучения меняется удельный вес разноуровневых свойств ИИ. У студентов филологов также, как и у студентов математиков, отмечается уменьшение роли нижележащих уровней ИИ в системе разноуровневых свойств индивидуальности и увеличение роли вышележащих уровней ИИ, в частности, свойств личности и интеллекта. Было установлено, что роль данных свойств на разных этапах обучения различна. В частности, у студентов 1-го курса более выраженными являются связи между приемами учебной деятельности и свойствами НС, в то время как у студентов старших курсов более отчетливо проявляются связи приемов и способов учебной работы со свойствами личностного уровня ИИ, в том числе мотивацией и особенностями интеллектуальной сферы. При этом студентов-первокурсников отличает выраженность общих структур интеллекта.

Данные взаимосвязи наиболее представлены у студентов-математиков. К старшим курсам количество взаимосвязей между приемами учебной работы и показателями интеллекта увеличивается, наряду с общими структурами интеллекта достаточно выраженными становятся взаимосвязи с его специфическими особенностями, в частности, у математиков — с показателями невербального, а у филологов — вербального интеллекта. Данный факт можно интерпретировать как развитие интеллекта и его дифференциацию в связи со специализацией на старших курсах.

На фоне выделенных общих тенденций в развитии ИИ студентов-филологов и математиков следует отметить также специфические особенности. Данные различия проявляются в том, что студентов 1-го курса математического факультета в отличие от студентов-филологов 1-го курса характеризует более разнообразное использование приемов учебной работы. Наиболее выраженными являются такие приемы: регулярное посещение занятий, установка на понимание изучаемого материала, проверку и доказательство своих действий, использование ориентировочных приемов, шпаргалок, приемов списывания и ориентации на помощь однокурсников. Студенты-филологи 1-го курса в отличие от студентов-математиков, в большей мере характеризуются приемами схватывания в общем плане, установления межпредметных связей, использованием исполнительных действий, их развернутостью, отличаются проявлением большей активности на семинарских и практических занятиях.

Определенные различия наблюдаются и в структуре индивидуальных свойств студентов-филологов и математиков. В частности, у студентов-филологов более выраженной является познавательная мотивация, в то время как у студентов-математиков наряду с недостаточно выраженным познавательным интересом отмечается наличие высокого уровня внешней мотивации.

Студенты-филологи 1-го курса характеризуются в большей мере проявлением таких личностных качеств как общительность, готовность к сотрудничеству, смелость, активность и независимость, в то время как студенты-математики 1-го курса отличаются большей осторожностью, неуверенностью в себе, конформностью поведения и склонностью к зависимости.

Для студентов-математиков 1 курса характерен более высокий уровень общего интеллекта. Помимо общих структур интеллекта отмечаются также взаимосвязи по показателям абстрактного и логического мышления, которые можно объяснить спецификой учебной деятельности студентов-математиков, востребованием данных интеллектуальных особенностей в учебной деятельности.

Что касается свойств психодинамического уровня ИИ, то у студентов- филологов по сравнению со студентами-математиками более выраженными являются показатели экстраверсии, психического темпа, активности и пластичности.

К 3-му и 5-му курсу различия в структуре индивидуальных свойств студентов-филологов и математиков и индивидуальных приемах их учебной деятельности усиливаются. Студенты-математики 5-курса отличаются более высоким уровнем, как общего интеллекта, так и вербального и невербального. Студенты-филологи, начиная с третьего курса, испытывают трудности при выполнении заданий, направленных на изучение невербального интеллекта, отличаются высоким уровнем развития общего интеллекта и высокими показателями невербального интеллекта.

Полученный материал позволяет констатировать непрерывное развитие ИИ на протяжении всего периода обучения, которое проявляется в отчетливых изменениях в структуре разноуровневых свойств интегральной индивидуальности, в том числе и интеллекта, наблюдаемых в пределах одного курса, от курса к курсу, между разными группами студентов, а также в зависимости от специфики факультета. Данные изменения связаны с уменьшением роли свойств НС, как свойств нижележащего уровня ИИ и увеличением роли свойств вышележащих уровней ИИ: личности и особенностей интеллекта. Интеллект выступает в качестве важнейшего фактора, обуславливающего успешность учебной деятельности студентов, и выполняет различную роль на разных этапах обучения. В целом выявлено возрастание значения интеллекта в учебной деятельности студентов старших курсов, однако ряд особенностей имеет более выраженный характер на ранних этапах обучения. Отчетливые различия в интеллектуальном факторе обнаружены в зависимости от специфики факультета и особенностей его развития.

ПРЕОБРАЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Жуков М.А.
Ярославль

А.В. Брушлинский внес существенный, трудно переоценимый вклад в разработку общей теории мышления. На основе данной теории разработаны разнообразные концепции мышления профессионала-практика. Одним из таких направлений является подход, раз-

работанный М.М. Кашаповым, согласно которому в качестве структурной единицы профессионального педагогического мышления выделяется проблемность — субъективное состояние личности, характеризующееся осознанием учителем профессиональных затруднений, требующих вмешательства и конструктивного разрешения.

Профессиональное педагогическое мышление во многом обуславливается следующими тремя факторами:

наличие ситуации в педагогическом процессе, содержащей некое противоречие;

данные педагогической и психологической науки, а точнее, владение субъектом мышления такими данными;

индивидуальные и личностные особенности субъекта мышления.

Профессиональное педагогическое мышление проходит следующие этапы: 1) обнаружение проблемности в педагогической ситуации как осознание профессионального затруднения; 2) возникновение ("формулировка") проблемной педагогической ситуации на основе осознания затруднения, ее описание, распознавание, анализ; 3) постановка конкретных задач по решению сформулированной проблемной педагогической ситуации. Далее в ходе практической деятельности происходит непосредственное решение поставленных задач с целью преодоления противоречия в педагогическом процессе.

Каждый из описанных этапов и профессиональное педагогическое мышление в целом может иметь различные уровневые характеристики. Такой подход обосновывается в работах М.М. Кашапова, Т.Г. Киселёвой, О.В. Сумароковой. Уровень профессионального педагогического мышления рассматривается как континуум, на одном крае которого расположено ситуативное мышление — обнаружение и решение комплекса текущих, актуальных педагогических проблемных ситуаций, а на другом — надситуативное, где решение проблемной ситуации связано с перспективой развития педагогического процесса, с педагогическим процессом в целом.

М.М. Кашапов определяет профессиональное педагогическое мышление как процесс осмысления субъектом закономерностей выполняемой педагогической деятельности; высший познавательный процесс поиска, обнаружения и решения проблемности в ходе профессиональной деятельности, направленной на развитие личности, на обучение и воспитание другого человека.

Постановка перед образованием задачи формирования творческой, разносторонне развитой, способной к самосовершенствованию и адаптации в современных условиях личности требует актуализации в образовательном процессе субъектной позиции учаще-

гося, стимулирования работы механизмов собственной активности ребёнка, позволяющих ему развиваться сообразно своим индивидуальным потребностям.

Реализации этих требований, на наш взгляд, может способствовать ориентация педагогического мышления на преобразование образовательной среды, понимаемой как окружение, совокупность условий протекания образовательного процесса, задаваемых задачами субъектов образовательного процесса (направленность) и привлекаемыми для их решения социокультурными формами (насыщенность ресурсным потенциалом) (по В.И. Слободчикову).

Образовательный процесс мы можем представить с одной стороны как цепочку проблемных педагогических ситуаций, решаемых учителем, а с другой — как цепочку преобразований образовательной среды, вызванных осознанием педагогом неких противоречий.

Любые противоречия, возникающие в образовательном процессе, как мы считаем, могут быть сведены к несовпадениям между идеальным и реальным образом учащегося. Это несовпадение можно рассмотреть как проблему преобразования наличной образовательной среды. Преобразованиям в среде могут подвергаться либо её ресурсное насыщение, либо её направленность.

В первом случае проблема заключается лишь в том, что для продвижения по "правильно" заданному направлению неадекватным образом привлечены образовательные ресурсы: дефицит ресурсов, несоответствие ресурсов заданному вектору, переизбыток ресурсов, препятствующий развитию учащихся. Для разрешения проблемности такого рода педагогическое мышление и практическая деятельность учителя должны быть нацелены на решение организационно-управленческих задач по формированию, обогащению и распределению образовательных ресурсов.

Во втором случае проблемность осознаётся как невозможность достижения идеального образа ученика при сохранении данной направленности среды, задаваемой совокупностью задач субъектов образовательного процесса. В таком случае профессиональное мышление и педагогическая практика должны быть направлены на согласование задач педагога с другими субъектами, либо на изучение и учёт их задач в процессе целеполагания. Результатом такого согласования может стать либо изменение идеального образа ученика в представлениях учителя, либо перенаправление образовательной среды с вытекающими отсюда задачами по привлечению новых ресурсов, либо и то и другое одновременно.

Таким образом, подход к профессиональному педагогическому мышлению как направленному не непосредственно на развитие

личности, обучение и воспитание другого человека, а на преобразование образовательной среды, в которой протекают эти процессы, ставит проблему развития мышления педагога в направлении решения неспецифичных для него на данный момент задач организационно-управленческого характера.

Обнаружение и решение педагогом проблемности относительно образовательной среды станет возможным, если будет изменён второй фактор, обуславливающий профессиональное педагогическое мышление, а именно: если педагог будет компетентен в вопросах, связанных с пониманием, анализом, преобразованием образовательной среды, с управлением образовательными ресурсами (превращением социокультурного потенциала в средство и содержание образования), с анализом потребностей и запросов других субъектов образовательного процесса, совместным целеполаганием и планирован

ПАРАДИГМА ПРОЦЕССУАЛЬНОСТИ В ИССЛЕДОВАНИИ ПРАКТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Завалишина Д.Н.
Москва

Теория психического как процесса, разрабатывавшаяся С.Л. Рубинштейном, применительно к мышлению получила свое наиболее последовательное развитие в трудах А.В. Брушлинского. Важнейшие характеристики мышления как развивающегося процесса, выделенные А.В. Брушлинским, позволяют эксплицировать некоторые теоретико-методологические основания ряда феноменов и особенностей практического мышления (ПМ — мышления, включенного в реальную практическую деятельность).

1. Мышление как процесс решения задач получает свое определение *развивающегося* (т.е. никогда не завершающегося, непрерывно разрешающего основное противоречие любого развития — между преемственностью и формированием новообразований) в первую очередь благодаря включенности в процесс жизнедеятельности человека, в регуляцию его постоянного взаимодействия с миром. В результате любые психические приобретения человека на жизненном пути, становясь «внутренними условиями» субъекта, начинают опосредствовать актуальные процессы решения им мыслительных задач, выполняя функции средств, пред-посылок, необходимых оснований дальнейшего развития мышления. Такая опосредствованность процесса мышления «процессом жизни» особо

отчетливо выступает при овладении и выполнении субъектом некоторой деятельности (учебной, трудовой), порождая в том числе практическую проблему содержания и форм воздействия на субъекта этой деятельности (со стороны педагогов, наставников) в процессе обучения и вообще в разных видах психологического сопровождения и помощи ему.

Важное условие решения этой проблемы — выявление динамики психических образований обучающегося или трудящегося человека. Например, исследования ПМ начинающих специалистов демонстрирует парадоксальную динамику «усмотрения» ими проблемных ситуаций, как известно, «запускающих» весь процесс мышления. Оказалось, что многие новички вначале неспособны оценить как проблемные большинство «неблагополучных» ситуаций труда (кроме самих грубых: аварий, остановок технологического процесса и т.д.). Отсутствие даже элементарного «переживания», «впечатления» неблагополучия у субъекта характеризует «беспроблемный» микроэтап развития ПМ, который, как показывают исследования, становится основанием качественно иного микроэтапа — «гиперпроблемности», когда на субъекта как бы обрушивается масса проблем, которые кажутся ему неразрешимыми. Вместе с тем «гиперпроблемный» микроэтап свидетельствует о формировании у субъекта, пока еще приблизительного обобщенного эталона «норма-отклонение» (как эффекта развития не только самого мышления, но и приобретения профессионального опыта), опосредствующего возможность не только предварительного анализа проблемной ситуации (например, оценки летчиком определенных шумов в моторе как «посторонних»), но и перехода к задачному структурированию этой ситуации и ее разрешению. Важно отметить, что данные микроэтапы образуют закономерную последовательность, характеризуя развитие мышления начинающего профессионала.

2. Мышление как развивающийся процесс закономерно приводит к различным психическим новообразованиям, демонстрирующим, согласно, А.В. Брушлинскому, не только новое качество психических процессов, свойств (или «выход за пределы» предшествующих этапов, уровней), но и «укорененность» в них, преемственность по отношению к ним. Исследование динамики основных механизмов ПМ (каковыми, как и для любого мышления вообще, являются анализ, синтез, обобщение) в ходе многолетнего выполнения человеком профессиональной деятельности, выявило закономерную последовательность становления этих механизмов, в которой их более поздние формы и уровни обусловлены более ранними.

Так, было выделено два вида анализа: *интрапраксический* (связанный с освоением субъектом типовых аспектов труда) и *экстрапраксический* (когда субъект начинает рассматривать различные компоненты труда как элементы «объемлющих» макросистем — производственных, экономических, социальных).

Развитие процессов синтеза наиболее выпукло представлено: а) становлением «синдромного синтеза» (т.е. субъект труда в отражения и оценке ситуации использует не разрозненные ее признаки, а целостные эталоны типичных профессиональных событий); б) новым качеством «аналогизирующего синтеза» (когда субъект начинает обращаться не только к отдельным и близким по времени элементам прошлого опыта, но к их структурам, принципам организации). Динамика обобщений, начавшись с формирования у субъекта упомянутого выше «приблизительного» эталона «норма-отклонение», проходит у достаточно опытных специалистов стадию «типологизирующего» обобщения: создания по разным субъективным основаниям классификаций типичных профессиональных ситуаций и проблем. Профессионалы высокого класса способны формировать обобщения не только эмпирического, но и теоретического характера. Их содержание: составляет обобщений отношений как необходимых связей внутренних свойств познаваемых объектов. При этом такими объектами для ПМ выступают не только внешние профессиональные факторы, но и сам субъект труда, а также процесс субъект-объектного взаимодействия. Эти обобщенные отношения образуют два типа: отношения *действия* (в общей форме — отношение «актуальная ситуация труда—возможности субъекта") и отношения *когнитивного обеспечения действия*, фиксирующие, с одной стороны, расширяющиеся знания человека о "ближних" факторах труда в их отношении к макросистемам, получаемые в том числе с помощью «экстрапраксического» анализа, с другой стороны, все более полное и адекватное «отношение» учебно-теоретических знаний к их практическому применению. В своих различных реализациях эти два типа обобщенных отношений становятся постоянными "осями" организация субъектом своей деятельности и "координатами" отражения им процесса труда.

3. Важная характеристика процессуальности мышления раскрывается А.В. Брушлинским через анализ соотношения «процесса» и его «продукта» (результата). Каузальная "первичность" актуального интеллектуального процесса относительно любых его продуктов (будь то промежуточные результаты решения некоторой задачи или привлекаемые для этого решения из прошлого опыта понятия, способы действия, операции) выражается в том или ином

обогащении, преобразовании этих продуктов вследствие нового контекста их использования (включения в новые системы связей). Применительно к разным видам практической деятельности одна из конкретизации этого положения о детерминирующем значении процесса мышления в функционировании уже выработанных субъектом операций, способов действия приводит нас к проблеме процессуальных механизмов творческого совершенствования этих операциональных образований. Наряду со все более широким и глубоким познанием субъектом факторов, условий, режимов своей деятельности как необходимого основания такого совершенствования, важное значение имеют новые вариации, изменения (произвольные и непроизвольные) непосредственного выполнения этих действий. Достаточно свободный (от обязательных правил), импровизационный, намеренно многовариативный характер осуществления деятельности, приводящий нередко к новым или более совершенным способам действия, реализует в сущности "игровую" форму процессуальности. В этом случае субъект, оставаясь в рамках общего смысла и целей профессиональной деятельности, посредством игровой структуры "здесь и сейчас" подключает в актуальный процесс свои "функциональные тенденции", возможности самореализации, "внутренние цели" (Д.Н. Узнадзе), как бы излишние при выполнении привычного труда. Распространенной формой такой "игровой импровизации" являются различные (временные, содержательные и т.д.) нарушения правил эксплуатации, предписываемых должностными инструкциями (формально неправильные действия, продуктивные ошибки и т.д.).

ПРОДУКТИВНЫЕ И КОНТРПРОДУКТИВНЫЕ ЭФФЕКТЫ РЕФЛЕКСИИ В СТРУКТУРЕ ПРАКТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Карпов А.В.
Ярославль

Раскрытие взаимосвязи двух наиболее сложных процессов психики — *мышления* и *рефлексии* в целом, а также закономерностей рефлексивной регуляции мышления, в особенности, является одной из фундаментальных общепсихологических проблем. Большой вклад в ее решение внесли, как известно, работы А.В. Брушлинского, рассматривавшего данную проблему в более общем контексте субъектных детерминант и механизмов регуляции мышления, и О.К. Тихомирова, исследовавшего особенности процессуальной и деятельностной саморегуляции мышления. Работы этих уче-

ных наряду с другими исследованиями в данной области открывают перспективы для дальнейшего изучения рефлексивных закономерностей организации мышления.

Одной из наиболее общих и в то же время значимых, как с теоретической, так и с практической точек зрения, закономерностей такого рода, является взаимосвязь результативных характеристик мышления (его продуктивности) и уровня развития рефлексии. Согласно господствующим в настоящее время взглядам, принято считать, что рефлексия оказывает позитивное влияние на процессуальные и результативные параметры мышления. Рефлексивная регуляция мышления, степень ее актуальной представленности в организации мыслительных процессов рассматривается как важнейший фактор их оптимизации. Данное положение, вскрывающее *продуктивные функции* рефлексии в мышлении, является, безусловно, во многом справедливым; оно подтверждается большим числом конкретных экспериментальных и эмпирических результатов.

Вместе с тем до сих пор недостаточно исследованным остается важный, на наш взгляд, вопрос о том, сохраняется ли данная зависимость на *всем континууме* индивидуальной меры развития рефлексии, включая ее высокие и очень высокие значения. Если да, то приходится сделать вывод, согласно которому продуктивные функции рефлексии в мышлении и, следовательно, его результативные характеристики максимальны на наиболее высоких уровнях развития рефлексии. Однако такое заключение уже не вполне согласуется с рядом данных, указывающих на снижение продуктивности мышления при очень высоких значениях рефлексивности. Показано, например, что мера рефлексивности связана с эффективностью интеллектуальных функций нелинейной зависимостью, что означает их наибольшую выраженность не при минимальных и не при максимальных значениях рефлексивности, а при некоторых *средних* ее значениях. Иначе говоря, возникает предположение, согласно которому рефлексия может выполнять не только продуктивные, но и своего рода *контрпродуктивные* функции в организации мышления. Тем самым возникает и вопрос о детерминантах и *механизмах*, обусловливающих этот феномен.

Данный вопрос был подвергнут нами специальному исследованию, выполненному на основе методологии *ситуационного моделирования* конкретных проблем, возникающих в ходе реализации деятельности управленческого типа. В качестве испытуемых выступили руководители среднего и высшего звена ряда московских и ярославских организаций, предприятий и фирм ($n = 150$). Рассма-

тривались две основные переменные: индивидуальный уровень развития рефлексии и интегральная оценка продуктивности мышления (определяемая по комплексу его результативных и процессуальных характеристик). Вся выборка была дифференцирована на три подгруппы: низко-, средне- и высоко-рефлексивных испытуемых. Установлено, что интегральный показатель продуктивности мышления наиболее высок не в третьей, а во второй подгруппе (то есть у средне-рефлексивных испытуемых). Следовательно, очень высокая рефлексия, действительно, может оказывать не только продуктивное, но и обратное, то есть контрпродуктивное влияние на организацию мыслительных процессов.

Далее, для каждой из указанных подгрупп посредством определения матриц интеркорреляций уровня развития основных когнитивных качеств (и, соответственно, — тех процессов, которые находят результативное проявление в этих качествах) была определена степень *интегрированности* и *дифференцированности* их общих структур. Выявлено, что низко-рефлексивные испытуемые характеризуются минимальной степенью как интегрированности, так и дифференцированности когнитивных процессов и качеств. Средне-рефлексивные испытуемые имеют наиболее высокую интегрированность когнитивных процессов и умеренную дифференцированность. Высоко-рефлексивные испытуемые характеризуются средней интегрированностью и наибольшей дифференцированностью процессов и качеств. Отсюда следует, что возрастание меры развития рефлексии на определенном диапазоне ее выраженности приводит к повышению интегрированности когнитивных процессов (как компонентов мыслительной деятельности), к повышению интегрированности когнитивной подсистемы в целом. Однако затем — при высоких и очень высоких ее значениях — она меняет знак своего влияния и обусловливает дезинтеграцию этой подсистемы.

В основе данной закономерности лежит, по-видимому, следующая причина. Повышение степени интегрированности локальных когнитивных функций и процессов обусловливает возникновение *синергетических эффектов*, что и проявляется феноменологически в продуктивных эффектах влияния рефлексии на мышление. И наоборот, нарастание дезинтегративных тенденций, проявляющееся в увеличении меры дифференцированности когнитивных процессов, является объективной предпосылкой для негативного, то есть контрпродуктивного влияния рефлексии. Тем самым рефлексия проявляет и свой статус *метапроцессуального* регулятора продуктивности мышления, детерминирующего его результативные параметры не прямо, а опосредствованно — через обеспечение той или иной сте-

пени интегрированности и дифференцированности основных когнитивных процессов и интеллектуальных операций. В свою очередь, закономерная связь их интегрированности и дифференцированности с уровнем развития рефлексии позволяет не только понять причины ее как продуктивного, так и контрпродуктивного влияния на мышление, но и раскрыть некоторые механизмы этого влияния.

Исследование поддержано РГНФ, проект 03-06-00284а

О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАКОНОМЕРНОСТЯХ И МЕХАНИЗМАХ ТВОРЧЕСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Кашапов М.М.
Ярославль

Деятельность учителя традиционно характеризуется как деятельность с ярко выраженным мыслительным компонентом. Психологические исследования профессиональной деятельности педагога позволяют поставить вопрос о механизмах и закономерностях мышления в практической деятельности. Вопрос о связи мышления с деятельностью всегда был, по мнению С.Л. Рубинштейна, центральным для психологии.

Практически все исследователи мышления (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, Ю.Н. Кулюткин, Б.М. Теплов, Ю.К. Корнилов и др.) рассматривают его как деятельность или процесс, направленный на содержательную сторону ситуации. Специфика построения структуры ситуации детерминирует поиск ответа на поставленный вопрос. Сама структура, как особое представление введенных условий, неоднородна и содержит компоненты более и менее определенные. Менее определенные компоненты могут быть рассмотрены как "неизвестные", требующие своей конкретизации, поиска более конкретного значения или "искомого" (Брушлинский А.В., 1970, 1983). Познавательная (и любая другая) деятельность осуществляется только субъектом и в принципе невозможна без него. Это относится, в частности, к мышлению как *деятельности,* и к мышлению как психическому *процессу,* но и к продуктам, *результатам* мышления (Брушлинский А.В., 2002).

Любое мышление у любого человека всегда, хотя бы в минимальной степени, является самостоятельным, открывающим нечто существенно новое. А потому творческое и продуктивное мышление — это, по мнению А.В. Брушлинского, тавтология (красивая красавица), а репродуктивное мышление — противоречие в определении (жареный лед). Субъект в своей деятельности, духовнос-

ти и т.д. — это субъект творчества, созидания, инноваций. Любая его деятельность (хотя бы в минимальной степени) является творческой и самостоятельной (С.Л. Рубинштейн). При правильном понимании деятельности субъекта она не расщепляется на оторванные друг от друга практическую и теоретическую деятельность, хотя первая их них — в её *простейшей* форме — генетически является первичной (Брушлинский А.В., 2002).

Профессиональное творческое мышление педагога — это совокупность таких интеллектуальных умений, реализация которых обеспечивает успешное осуществление профессиональной деятельности. Это одна из форм мышления, закономерности которого, с одной стороны, базируются на общих законах мышления, а с другой стороны, имеют свою специфику.

Механизм творческого мышления составляет конфликт интеллектуальных содержаний и рефлексивно осмысленных и отчужденных личностных содержаний в разрешаемой субъектом ситуации. Другим механизмом самораскрытия творческого процесса является позитивное переструктурирование своего опыта. Рождение нового связано с нарушением привычной системы упорядоченности: а) с переструктурированием знания или с достраиванием; б) осуществления выхода за пределы исходной системы знания.

Актуальность проводимых нами исследований (Т.Г. Киселева, Е.В. Коточигова, О.В. Сумарокова, Т.Ю. Могутина, И.В. Серафимович, Ю.Н. Жихарева, Т.В. Разина, О.Н. Ракитская, Т.В. Огородова, А.А. Зверева, М.Н. Войтович, О.В. Мельникова и др.) обусловлена отсутствием устоявшейся системы взглядов на понимание психологических механизмов и закономерностей становления и функционирования творческого мышления учителя; потребностью в обобщении и систематизации многочисленных, порой противоречивых, фактов; необходимостью дальнейшего развития теории педагогического мышления.

Исследование педагогического мышления как познавательного процесса поиска и разрешения проблемности, разрешение которой характеризуется личностной включенностью учителя на преобразования в ходе самой профессиональной деятельности, позволяет выделить следующие его компоненты: 1) деятельностный, ситуативный (отражает самодетерминацию творческой интеллектуальной активности педагога; специфику решения педагогической проблемной ситуации); 2) личностный, надситуативный (отражает способы контроля, оценки и осознания педагогом своей деятельности; своевременное выявление и оптимальное разрешение нравственных проблем, возникающих в процессе личностного развития,

как учащихся, так и своего собственного, видение позитивных педагогических перспектив).

Творческое педагогическое мышление связано с чертами личности, обусловливающими продуктивность познавательной деятельности в целом. Положительные изменения личностных качеств при переходе с ситуативного уровня на надситуативный уровень мышления есть конкретная реализация в мышлении, включенном в практическую деятельность, показателей творчества. Надситуативный уровень профессионального педагогического мышления связан с преобладанием следующих терминальных ценностей: креативность, активные социальные контакты, развитие себя.

Профессиональное мышление педагога, достигая высшего иерархического уровня (уровня обнаружения надситуативной проблемности), характеризуется творческими особенностями: "открытость", "выход за пределы", "самодетерминация". Надситуативный уровень профессионального педагогического мышления имеет следующие особенности: абстрактность; быстрая обучаемость; развитое воображение; включение исследуемого объекта в новую систему связей; высокий творческий потенциал; стремление к преодолению стереотипов, что позволяет говорить о творческом характере надситуативного уровня профессионального педагогического мышления. Именно переход с одного уровня функционирования на другой и составляет основу творческого педагогического мышления.

УСТАНОВЛЕНИЕ ПРОТИВОРЕЧИЯ В МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Китчак О. Д.
Москва

Понятие противоречия широко используется в психологии мышления. В научной литературе, а также в бытовых представлениях под противоречием обычно понимается противоположность, расхождение свойств предметной ситуации. Отношение противоречия может быть установлено на перцептивном уровне психического отражения. При этом соотносятся первичный и вторичный образы данного объекта и фиксируется их внешнее различие. Установление противоречия посредством мышления предполагает соотнесение чувственно не данных свойств действительности и выявление смыслового рассогласования между ними. Для отобра-

жения чувственно не данных свойств необходим выход за пределы перцептивно презентированной информации. Такой выход приводит к приписыванию фактической информации дополнительных характеристик, известных субъекту из его пошлого опыта. Это происходит посредством соотнесения чувственно данных свойств с комплексом взаимосвязанных структур образа мира человека — его знаний, ожиданий, представлений и т. д. Актуализация такого комплекса имеет ситуативный характер, что позволяет человеку отображать в качестве существенных различные свойства одного объекта. Актуализация конкретного комплекса структур образа мира обусловлена предвосхищением субъектом отношения, для установления которого отображаются данные свойства. Мыслительный процесс по выявлению таких свойств может протекать с опорой на небольшое количество чувственно представленных фактов. Их нехватка компенсируется данными, извлекаемыми субъектом из собственного образа мира. Поэтому в случае предвосхищения противоречия подходящие для его построения чувственно не представленные свойства могут быть установлены в очень широком диапазоне предметных ситуаций. В результате должна преодолеваться жесткая зависимость вероятности установления противоречия от особенностей стимульного материала.

Это предположение было подтверждено эмпирически. Испытуемым предъявлялись две различные картинки. По предварительной оценке экспертной группы одна из них содержала противоречие, а другая — нет. Предъявление обеих картинок сначала сопровождалось инструкцией, блокирующей предвосхищение противоречия, а затем — актуализирующей его. Статистически значимых различий в успешности установления содержащихся и "отсутствующих" противоречий в единых условиях актуализированного или блокированного их предвосхищения не выявлено. Другими словами, на обеих картинках при актуализации предвосхищения противоречия оно с равной вероятностью устанавливалось, а при блокировании предвосхищения — с равной вероятностью не устанавливалось. Отмечены статистически значимые различия в успешности установления как содержащихся, так и "отсутствующих" противоречий в зависимости от актуализации или блокирования их предвосхищения на одном и том же стимульном материале. Как показал анализ протоколов, поиск противоречий, в том числе и "отсутствующих", происходил за счет актуализации новых комплексов структур образа мира субъекта.

В другом исследовании испытуемым предъявлялся список из восьми пословиц. Испытуемый отмечал такие пары, которые, с его точки зрения, противоречат друг другу. Затем ему предлагалось

установить противоречие между пословицами, которые он сначала противоречивыми не считал. Примерно в половине случаев испытуемым удавалось справиться с заданием, рассмотрев одну или обе пословицы в новом контексте. Актуализация нового комплекса структур образа мира человека позволяла выявить другие чувственно не представленные свойства стимульного материала, между которыми и устанавливалось противоречие.

В экспериментах, проведенных О.К. Тихомировым и В.Е. Клочко (1976), показано влияние характера действий с материалом на вероятность обнаружения содержащегося в нем противоречия. Наши исследования дополняют эти данные сведениями об отсутствии жесткой зависимости этой вероятности от предметного содержания стимульного материала.

К ВОПРОСУ О ПОИСКЕ ЭФФЕКТИВНЫХ СРЕДСТВ И УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Климкович Е.А.
Минск

На современном этапе развития общества и цивилизации в условиях социальных преобразований, начатых в Республике Беларусь, более высокие требования предъявляются к непрерывному образованию и самообразованию каждого человека. Особую значимость сегодня приобретает вопрос о формировании творческой личности, способной оказывать влияние не только на собственное развитие, но и развитие всего общества и человеческой цивилизации. Решение этого вопроса невозможно вне осуществления задач общего психического развития человека, вне формирования и развития его мыслительной и речепорождающей деятельности, которые являются составной частью сознания личности.

Однако только в последние годы была поставлена задача перестройки системы непрерывного образования в Республике Беларусь. Совершенствование этой системы на основе принципов демократизма и гуманизма, активной заботы о психическом здоровье и гармоничном развитии детей невозможно без создания адекватных условий для воспитания, обучения и развития человека с учетом преемственности возраста (по Л.С. Выготскому). Исследования психологов со всей убедительностью доказывают, что для правильного понимания развития ребенка особый интерес и особую значимость представляют ранние (до 7 лет) периоды и переходы от одного возрастного периода к другому.

В этой связи цель дошкольного обучения состоит не в формировании каких-либо конкретных элементов учебной деятельности, а в создании ее универсальной предпосылки — формирования высокого уровня овладения формами мысленного обобщения явлений действительности (по В.В. Давыдову). Так как усвоение содержания ныне действующих программ потребуют от ребенка умения сравнивать, обобщать, делать самостоятельные выводы, то к поступлению в школу ему нужно иметь достаточно высокий уровень познавательной деятельности. Это может быть достигнуто при активном формировании мыслительных процессов еще в дошкольном детстве.

Старший дошкольник — это маленький фантазер, неутомимый исследователь, "философ", постоянно познающий непознанное, ведомый неиссякаемым стремлением созерцать и преобразовывать мир и самого себя. В этой связи можно отметить, что ребенок подобен ученому. Согласно А.В. Брушлинскому, явная общность между мышлением ученого и дошкольника заключается в "искании и открытии существенного нового", что является объективным критерием всякого мышления и условием его развития. Практическое познание тайн бытия в дошкольном возрасте значимо и позволяет маленькому человеку перейти от практических действий к осознанию связей между познаваемыми объектами и между действием и полученным результатом, научиться включать самостоятельно открытые им способы познания в неожиданные комбинации и получать новые конструктивные решения.

Проведенное нами исследование особенностей мышления дошкольников, воспитывающихся в условиях городской и сельской культуры, дало возможность выявить уровень овладения способами познания.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что только третья часть всех городских и сельских дошкольников в полной мере овладела структурой мыслительной деятельности, характерной для данного возраста.

Проведенное исследование поставило перед нами новые задачи, связанные с поиском эффективных средств и условий, необходимых для развития мышления и создания определенных предпосылок для формирования учебной деятельности.

В этой связи была разработана психолого-педагогическая программа развития мыслительных способностей с использованием детского экспериментирования.

На наш взгляд, его организация в период дошкольного образования является одним из таких условий и средств развития умственных способностей. Роль психологов и педагогов заключается в

том, чтобы способствовать опытничеству и экспериментированию юных "исследователей". Это будет содействовать формированию у него исследовательской "жилки" и потребности в познании. Детское экспериментирование позволяет достичь высокого уровня овладения ребенком формами мысленного обобщения, тем самым создать условия для успешного обучения в школе.

При построении нашей программы мы исходили из того, что экспериментирование как средство и условие развития мышления дошкольников преследует ряд целей и задач. Одной из них является достижение собственного осознания ребенком проблемной ситуации, в процессе которой, по мнению А.В. Брушлинского, возникает сильная мотивация мышления, и формирование новых способов познания в процессе познавательно-практической деятельности.

Программа занятий состояла из трех серий детских экспериментов и опытов с последовательным их усложнением.

1-я серия — задания на выявление и опосредованное сравнение свойств и качеств природных материалов, широко используемых в повседневной жизни (металл, дерево, резина, пластмасса и др.).

2-я серия — задания на поиск способов решения интеллектуальных задач (использование методики И.М. Жуковой и методики Э. Маствилискер "Переход от практических проб к решению задач во внутреннем плане").

3-я серия — задания на опосредованное сравнение величин (длины, веса, объема, массы) в процессе овладения принципом сохранения. Использовались методики "Исследование представлений о сохранении", или феноменов Ж. Пиаже.

Организованное наблюдение за явлениями окружающей действительности и их практическое преобразование в процессе экспериментирования учат дошкольника анализировать, сравнивать, обобщать, овладевать способами познания и решения интеллектуальных задач.

В системе непрерывного образования начальное школьное образование должно строиться на том фундаменте, который был создан в период дошкольного возраста (в частности при решении задач умственного развития учеников). Это позволит избежать трудностей в адаптации ребенка к новым условиям школьной жизни. На наш взгляд, вопросы развития мышления дошкольников, воспитывающихся в условиях городской и сельской культуры, решаемы при активном использовании детского экспериментирования.

ФУНКЦИИ УЧЕБНЫХ ЗНАНИЙ ПРИ РЕШЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ

Конева Е. В., Гусева В.С.
Ярославль

Среди проблем профессионализации человека важное место занимает феномен профессионального опыта: его накопление, использование, возможности совершенствования в процессе обучения. На наш взгляд, в стороне от внимания исследователей профессионального опыта остается вопрос о его соотношении со знаниями, получаемыми будущими профессионалами в ходе приобретения профессии. Мы изучали применение полученных в вузе учебных знаний в ходе разрешения проблемных ситуаций, характерных для деятельности школьных психологов. Если анализировать количественный аспект проблемы, то объем используемых в практической деятельности учебных знаний уменьшается по мере накопления профессионального опыта. Однако количественная характеристика, по-видимому, не дает представления о сути явления. На наш взгляд, высока вероятность, что в ходе профессионализации имеющиеся у профессионала учебные знания используются по-разному, выполняют различные функции. По нашему мнению, процесс изменения функций используемых учебных знаний можно зафиксировать уже в период профессионального обучения, сравнивая решение профессиональных мыслительных задач студентами разных курсов.

Проверка данного предположения требовала разработки методического аппарата. Мы воспользовались известным в психологии мышления приемом подсказки, введенным в науку С.Л. Рубинштейном и получившим развитие в работах А.В. Брушлинского.

На предварительном этапе исследования были выявлены проблемные ситуации, характерные для деятельности профессионального психолога, работающего в средней школе. Описания ситуаций в ходе основного этапа исследования предлагались для решения студентам разных курсов: 2-го и 4-го. Помимо этого, к каждой из ситуаций с помощью группы экспертов были разработаны две подсказки. Одна из них представляла собой область учебных знаний, в которой, по мнению экспертов, следовало искать информацию, способствующую нахождению выхода из проблемной ситуации. Вторая подсказка указывала на конкретный прием, часть алгоритма разрешения проблемной ситуации.

Так как в качестве экспертов выступали преподаватели факультета психологии, предложенные ими подсказки можно рассматривать как единицы учебных знаний. Согласно инструкции, которая

давалась испытуемым, они могли пользоваться или не пользоваться подсказками. Они могли запрашивать обе подсказки вместе или по отдельности, причем делать это на любом этапе решения каждой задачи. Нас интересовали два вопроса: 1) на каком этапе решения студентам разных курсов требуются учебные знания; 2) как влияет использование учебных знаний на ход решения задачи в обеих группах испытуемых. На основании ответов на эти вопросы мы рассчитывали получить информацию о функциях, выполняемых учебными знаниями при решении профессиональных мыслительных задач.

Получены следующие результаты.

Испытуемые обеих групп предпочитали брать обе подсказки сразу, причем обычно в начале решения. Студенты четвертого курса запрашивали больше подсказок, чем второкурсники. Это можно объяснить наличием некоторого опыта практической работы у старших студентов, в результате чего они чаще воспринимали предложенные в эксперименте проблемные ситуации как практические. А это стимулировало определенный способ работы с ситуациями, а именно сбор как можно большего количества информации. Студенты младшего курса, по-видимому, воспринимали эксперимент как учебное задание, то есть как элемент учебной деятельности, которая не предполагает пользование какими-либо источниками информации, кроме собственно текста задания.

Обнаружена разница между группами испытуемых относительно использования полученных подсказок. Студенты четвертого курса чаще развивали решения в русле полученных подсказок, иначе говоря, пользовались ими более эффективно. У второкурсников подсказки позволяли лишь сориентироваться, в каком направлении следует искать решение. Как правило, они его либо не находили, либо оно оказывалось неоптимальным, хотя второкурсники получали такие же по содержанию подсказки, как и студенты старшего курса. Последние использовали получаемую информацию как инструмент для поиска эффективного выхода из предложенных проблемных ситуаций. В результате решения, найденные испытуемыми старшей группы, приближались к решениям, полученным нами от преподавателей. Функцию, которую выполняют учебные знания при решении профессиональных мыслительных задач на 2-ом курсе можно назвать обще-регуляторной, а на 4-ом — конкретно-регуляторной.

Возможно, в процессе дальнейшей профессионализации помимо обнаруженной тенденции — усиления конкретно-регуляторной функции знаний — действуют и другие процессы, связанные, например, с появлением принципиально новых функций учебных знаний при решении задач в профессиональной деятельности. Вероятно так-

же, что конкретно-регуляторная функция в дальнейшем будет менее выраженной, чем у студентов 4-го курса. Это должно закономерно вытекать из индивидуализации опыта, увеличения индивидуальной составляющей мышления профессионала по мере освоения им профессии. Описанный нами методический прием, с нашей точки зрения, позволяет осуществить проверку выдвинутых гипотез.

Отметим, что результаты исследования дают возможность рассмотреть функции учебных знаний также под другим углом зрения. Так, выяснилось, что при разрешении одних ситуаций испытуемые значимо чаще применяли подсказки, чем при разрешении других. Другими словами, учебные знания в зависимости от характера задачи могут требоваться в большей или меньшей степени. Проанализировав различия в содержании проблемных ситуаций, максимально и минимально требующих использования учебных знаний, можно сделать по меньшей мере гипотетические выводы о роли этих знаний в мышлении профессионала.

Работа поддержана РГНФ, проект № 02-06-00 249а.

ВЛИЯНИЕ ДОМИНИРУЮЩИХ МОТИВОВ НА ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ-ПОДРОСТКОВ

Коротина Н.В.
Москва

Научно-практическая задача организации в педагогическом процессе условий, благоприятных для становления творческой личности, является одной из центральных задач современной школы. В этой связи вопрос о психологических предпосылках творчества, творческого процесса, вопрос о детерминации творческих проявлений личности имеет принципиальное значение. Исследователи природы творческого мышления вполне оправданно считают, что обычное аксиоматическое школьное образование не формирует в человеке навыки нешаблонного, творческого мышления и даже препятствует их развитию, подгоняя свои требования под рамки стандартных норм. Задача школы — научиться формировать способности и творческое мышление, развивать творческие возможности учащихся еще в школьные годы, и для этого требуется коренная перестройка методов воспитания и обучения. Научное решение данной проблемы основывается на психологических теориях мышления, на развитии и углублении знаний о психологических закономерностях и особенностях творческой мыслительной деятельности. Один из подходов к ее решению связан с развитием регуляционного аспекта в изу-

чении мышления, с определением особенностей мотивационной регуляции и саморегуляции. Основное значение регуляционного аспекта в психологии определяется тем, что знание законов мотивационной регуляции и саморегуляции создает возможности для управления деятельности и повышения ее эффективности.

В нашей работе мотивационная регуляция мышления рассматривается в качестве фактора, влияющего на протекание и продуктивность мышления. Мотивационная регуляция мышления исследовалась О.К. Тихомировым и его сотрудниками. По мнению О.К. Тихомирова, можно проникнуть в невербальные области мышления, вскрыть такие его важнейшие характеристики, как саморегулирование, внутреннее самоуправление, активность, выделить на ряду с побудительной и смыслообразующей функцией мотивов мыслительной деятельности их структурирующую функцию.

Мотивационная регуляция мышления рассматривается нами в условиях учебной деятельности школьников-подростков. В этот период увеличивается общая активность, широта, разнообразие и устойчивость интересов, что в большей степени проявляется в стремлении к творческому воплощению, в возрастании индивидуальных различий: начинает формироваться гибкость мышления, глубина их мыслительной деятельности.

В связи с этим было проведено исследование мотивации учебной деятельности подростков как фактора, обуславливающего формирование качественного своеобразия творческой мыслительной деятельности. В экспериментальном исследовании использовались методы на изучение вербального и невербального мышления, выявления осознанности различных компонентов учебной мотивации.

В исследовании было показано, что показатели творческого мышления (гибкость, беглость, оригинальность, разработанность) находятся в пределах среднего и ниже среднего уровня. У большинства школьников учебно-познавательная мотивация и учебно-познавательный интерес имеют средние и низкие показатели. Высокий процент от выборки составили мотивы: возможность будущей профессии, учебно-познавательные мотивы, мотивы самоутверждения, личные потребности, интересы, влечения. У большей части учащихся отмечается либо состояние регрессии мотивации (снижение силы побудительной функции), либо слабость мотивации.

Было доказано также существование взаимосвязи и взаимообусловленности мотивации и творческого мышления. В зависимости от доминирования различных по функциям и модальностям мотивов у учащихся формируются комплексы свойств мышления, определяющие его репродуктивный или творческий характер. Чем

более высокий уровень доминирующих мотивов, тем выше уровень мыслительного процесса и тем выше показатели творческого мышления (гибкость, беглость, оригинальность). Так были выделены группы с доминирующими мотивами. На первом месте (40%) группа учащихся, у которых мотивы связанны с возможностью будущей профессии. Удельный вес данной группы растет к 8 классу, отмечен у 75 % учащихся. На втором месте (28%) — группа подростков с учебно-познавательными мотивами. В третью группу (15%) вошли школьники с мотивами самоутверждения. Четвертая группа (12%) — мотивы личного удовольствия и комфорта. Последнюю группу (5%) составили подростки с мотивами избегания неприятностей.

При выявлении уровня взаимосвязи и взаимообусловленности мотивации и творческого мышления в каждой группе были получены следующие результаты. Для подростков, мотивы которых связаны с возможностью будущей профессии, характерно проявление средних показателей творческого мышления (гибкость — 72%, беглость — 84%, оригинальность — 70%). У школьников с высокими учебно-познавательными мотивами отмечался высокий уровень творческих компонентов (гибкость — 52%, беглость — 29%, оригинальность — 50%). В трех последних группах творческие показатели находились в пределах среднего и ниже среднего уровня.

Таким образом, в исследовании была доказана зависимость уровня творческого мыслительного процесса от доминирования различных по функциям и модальностям мотивов. Чем более высок уровень мотивации, чем выше динамичность развития, тем более успешна мыслительная и творческая деятельность. Те подростки, у которых был отмечен высокий уровень показателей творческого мышления, имели высокий уровень развития учебно-познавательной мотивации и мотивов, связанные возможностью будущей профессии. В остальных случаях, где не наблюдалось доминирование определенного мотива, показатели творческого мышления имели результаты ниже среднего.

О МЕТОДАХ ИЗУЧЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТА РУКОВОДИТЕЛЯ

Кричевский Р.Л., Марютина О.О.
Москва

Интеллект руководителя традиционно рассматривается специалистами в качестве одного из факторов эффективности управленческой деятельности. Однако единой точки зрения среди исследователей относительно специфики связи между интеллектом и эффективностью не существует.

Так, согласно нередко приводимым в литературе данным Е. Гизелли (Ghiselli, 1963), полученным на выборке американских менеджеров, между интеллектом и эффективностью руководства имеет место криволинейная зависимость. Сходная тенденция, судя по материалам Т. Коно (1987), характерна и для японского менеджмента. Фактически в том и другом случае эффективность обусловливается неким средним уровнем интеллекта.

Отличную точку зрения по обсуждаемому вопросу высказывает известный специалист в области организационного лидерства Ф. Фидлер (Fiedler, 1993; 1995). В предложенной им "теории когнитивного ресурса" проводится идея о том, что связь между интеллектом и эффективностью носит вероятностный характер. Причем в качестве фактора, опосредствующего эту связь, выступает, по Фидлеру, уровень ситуационного стресса.

Результаты исследований Ф.Фидлера и его сотрудников позволили сделать некоторый обобщенный вывод относительно взятых в совокупности когнитивных ресурсов (их составляют интеллект и опыт), различных источников ситуационного стресса и эффективности руководства, а именно: в условиях низкого стресса эффективность негативно коррелирует с опытом руководителя, в условиях высокого стресса эффективность негативно коррелирует с его интеллектом.

Наконец, наряду с исследовательскими материалами существует немало чисто житейских (научно-популярного, мемуарного типа) описаний интеллектуальной активности выдающихся менеджеров, зачастую не совпадающих с данными специалистов, но зато отчетливо подтверждающих давнюю мысль Б.М. Теплова (1945) о недопустимости рассмотрения "работы практического ума" как более простой и элементарной, нежели "работа ума теоретического".

Разнородность имеющихся на сегодня исследовательских данных о связи интеллекта и эффективности руководителя во многом объясняется, на наш взгляд, неадекватностью используемых измерительных средств. Это касается, в частности, измерения интеллекта: как правило, оно осуществляется посредством методик, фиксирующих своеобразие "теоретического ума", хотя деятельность управленца носит выраженный практический характер. По авторитетному мнению Г. Минцберга (Mintzberg, 1973), менеджеры — это люди, скорее склонные к действиям, чем к анализу.

В последние годы наблюдается стремление ученых к созданию специальных средств измерения практического интеллекта. Это прежде всего относится к исследовательской группе Р. Стернберга (2002), представителями которой сформулирована концепция практического интеллекта, трактуемого как неявное знание, разра-

ботаны методики его измерения, показана связь неявных знаний с успешностью менеджера. Релевантный методический инструментарий в виде теста "Практическое мышление" предложен М.К. Акимовой, В.Т. Козловой и Н.А. Ференс (1999). Ниже приводятся данные практической апробации новых методических средств измерения менеджерского интеллекта.

Исследование проводилось на выборке из 30 человек (все мужчины в возрасте от 17 до 28 лет), разбитых на две равные по величине группы: основную (менеджеры московского компьютерного центра, реализующие функции как управленца, так и продавца) и контрольную (студенты московских вузов). Характеристики практического интеллекта выявлялись опросниками TKIM (выявляет неявные знания менеджеров как собственно управленцев) и TKIS (выявляет неявные знания в сфере продаж) Р. Стернберга и К. Вагнера и двумя субтестами (второй и четвертый) из теста "Практическое мышление" Акимовой, Козловой и Ференс. Полученные данные обрабатывались посредством факторного (методом главных компонент) и корреляционного анализа. Основные результаты исследования таковы.

Факторизация опросников TKIM и TKIS позволила выделить ряд стилей поведения (в виде факторов — по три для каждого опросника), присущих менеджерам и продавцам в отечественной культуре. При этом между основной и контрольной группами обнаружены достоверно выраженные различия в отдельных стилях менеджерского и торгового поведения, отражающие специфику профессионального опыта респондентов.

Хотя в основной и контрольной группах была выявлена позитивная связь между данными, полученными по двум субтестам (ими оцениваются способности к "разрешению бытовых поведенческо-практических ситуаций" и к "разрешению социально-практических ситуаций"), однако в основной группе (в отличие от контрольной) эти данные не дают ни одной статистически значимой корреляции с факторами TKIM и TKIS. Таким образом, способность к разрешению практических ситуаций и неявные знания, т. е. профессиональное чутье или профессиональная интуиция, в выборке профессионалов не объединяются в общий конструкт. Что, предположительно, может указывать на разную функциональную направленность использовавшихся методик.

Дальнейшее исследование позволит вынести окончательное суждение о возможности использования указанных методик применительно к изучению интеллекта руководителя.

ТЕХНОЛОГИЯ *MIND MAPPING* КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ ПРОДУКТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ

Кучер Е.Н.
Москва

Проблема эффективности мышления традиционно является одной из наиболее актуальных, особенно в области прикладных психологических исследований. Реальность современной информационной цивилизации требует от людей новых, более совершенных когнитивных стратегий. И поскольку "мышление человека личностно обусловлено так же, как оно обусловлено и его индивидными особенностями" (Тихомиров О.К., 1984), ограничиваться разработкой универсальных, "усредненных" приемов мышления (и, соответственно, обучением им) вряд ли целесообразно. Настоящее выступление посвящено анализу субъектно-ориентированной когнитивной технологии — стратегии Mind Mapping.

Mind Mapping (построение ментальных карт) представляет собой образное средство организации мышления, основанное на использовании естественных механизмов когнитивной деятельности субъекта. В результате осмысления проблемной ситуации (задачи) с использованием данной технологии получается некий образный продукт (специфическая схема-рисунок), который можно рассматривать как модель фрагмента семантической сети субъекта, отвечающего контексту данной задачи.

Технология Mind Mapping была разработана Т. Базаном (T. Buzan) — известным специалистом в области когнитивных технологий. Основные направления деятельности Т. Базана — психология обучения, мышления (особенно творческого) и памяти в контексте бизнеса (менеджмент) и обучения.

Т. Базан считает полезным использовать ментальные карты в следующих основных контекстах (Хант Р., Базан Т. , 2002):

творчество (сосредоточение на материале, "кристаллизация" идеи);

решение проблем (определение проблемы; анализ имеющегося и желаемого состояний, выработка стратегии перехода);

подготовка бесед и презентаций (сбор материала, выработка целей и оптимальных способов их достижения);

подведение итогов размышлений и обсуждений, выделение главного;

краткие заметки (в самых разных контекстах, вплоть до списка покупок).

В контексте обучения Mind Mapping особенно эффективен при подготовке докладов или лекций, написании исследовательских работ (от рефератов до дипломов и диссертаций), обобщении изученного и подготовке к экзаменам, планировании учебных курсов и отдельных тем — иными словами, может существенно помочь в организации продуктивной когнитивной деятельности как студентам, так и преподавателям.

С точки зрения организации процесса интеллектуальной деятельности, построение ментальной карты во многом играет роль создания плана (некоторого текста; предстоящих действий; выступления и т.д.), но обладает перед последним, с нашей точки зрения, рядом важных преимуществ:

Ментальная карта более полезна на начальном этапе осмысления задачи, поскольку *не требует наличия априорного представления о структуре* и, соответственно, иерархии внутри совокупности элементов, составляющих проблемное поле, что необходимо для плана. Ментальная карта позволяет человеку анализировать связи и отношения между элементами (блоками) информации *в процессе* ее создания.

Ментальная карта является моделью естественных семантических сетей субъекта, что позволяет *увеличить эффективность извлечения из памяти* относящихся к соответствующему контексту данных (максимальный объем данных за минимальное время), а также *скорость их обработки.*

Построение ментальных карт является эффективным средством организации *практического мышления*, поскольку наглядный характер представления условий и требований задачи в сочетании со структурой представления, отражающей естественные семантические сети субъекта, позволяет легко сохранять такую карту в памяти и использовать ее в практической (в том числе, повседневной) деятельности.

Ментальная карта весьма эффективна на завершающем этапе решения, когда необходимо обобщить полученные результаты, выделить главное и подвести итоги. Анализ связей и отношений между элементами (блоками) информации, представленных в форме *пространственной схемы (сети)*, позволяет делать это особенно эффективно (быстро и качественно).

Пространственная сеть позволяет легко осмысливать *сложноорганизованный, объемный материал*, который сложно обработать мысленно, без опоры на внешние средства. О.К. Тихомиров писал: "смысл развивается путем включения одного и того же элемента в разные системы взаимодействия" (1984); именно *разные* системы взаимодействия и позволяет наглядно моделировать ментальная

карта (в отличие, например, от плана или простого перечня тезисов, внутри которых довольно сложно анализировать варианты перестановок информационных блоков).

Таким образом, высокая эффективность ментальных карт как средства организации когнитивной деятельности человека связана, в первую очередь, с их опорой на естественные процессы организации и обработки информации в психике человека (субъективные ассоциативные сети, последовательность запоминания и извлечения, способ образного кодирования и т.д.). Важное значение имеет также предложенный Т. Базаном способ схематического представления системы элементов необходимой информации – пространственная сеть, иллюстрирующая не только иерархию, но также линейные и разноуровневые связи между имеющимися элементами. Образно-иллюстративные элементы ментальных карт повышают их практическую полезность за счет легкости запоминания и мысленного воспроизведения материала.

КРЕАТИВНО-АДАПТАЦИОННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МЫШЛЕНИЯ СУБЪЕКТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЭКОНОМИСТА

Леньков С.Л., Рубцова Н.Е

Тверь

Актуальность исследования в теоретическом плане определяется недостаточной разработанностью психологических механизмов мышления, реализуемых в деятельности экономиста, сочетающей информационный характер с варьируемым в широком диапазоне когнитивным и креативно-адаптационным уровнем сложности.

Научное наследие А.В. Брушлинского и О.К. Тихомирова создает теоретико-методологическую основу для исследования психологических проблем, возникающих в процессах системогенеза различных видов профессиональной деятельности: в частности, целый ряд методологических положений, развитых в их трудах, применялся в представляемом исследовании, *целью* которого являлось изучение креативно-адаптационных характеристик мышления субъекта современной профессиональной деятельности экономиста, а также определение нормативных требований к таким характеристикам.

При психологическом анализе профессиональной деятельности экономиста применялось развитие теории деятельности, выполненное А.В. Брушлинским и его учениками в рамках субъектно-деятельностного подхода и включающее, в частности, дальнейшую

концептуализацию положения С.Л. Рубинштейна о психическом как процессе, оформившуюся во введении базовых методологических понятий недизъюнктивности и континуальности.

В силу информационного характера деятельности экономиста важное значение для осуществляемого исследования имеет конструктивная критика методологической ограниченности традиционного информационного подхода, выполненная в работах А.В. Брушлинского и О.К. Тихомирова. А.В. Брушлинский обосновал теоретически и подтвердил экспериментально тот факт, что процесс решения мыслительных задач не сводится к выбору одной из заранее определенных и представленных в сознании субъекта альтернатив, а представляет собой высококреативный процесс генерации новых решений. Не менее глубокое проникновение в проблему мы встречаем в работах О.К. Тихомирова, который убедительно обосновал некорректность замены психического образа и психического отражения соответственно информационной моделью и информационным отражением, в которых информационное взаимодействие рассматривается в традиционном вероятностно-статистическом плане.

В результате профессиографирования труда экономиста, выполненного на нормативно-параметрическом уровне, получено обобщенное описание трудовых функций экономиста, включающее три основных направления данной деятельности (контрольно-ревизионное, учетно-аналитическое и организационно-управленческое), а также перечни трудовых задач, выполняемых субъектом труда в рамках каждого направления.

Параллельно зафиксирована внешняя гетерогенность деятельности экономиста, проявляющаяся на поведенческом уровне как в многообразии и принципиальной разнородности выполняемых трудовых функций, так и в существенных различиях внешнеобусловленных показателей процесса труда: пространственно-временных, технологических, организационных и др.

В соответствии с принципом А.Н. Леонтьева единства внешнего и внутреннего строения деятельности, можно было предположить, что внешняя гетерогенность деятельности экономиста обусловливает соответствующую гетерогенность ее психологической структуры. Однако оставался еще вопрос о конкретной форме проявления внутренней гетерогенности данной деятельности, ответ на который сформулирован в частной гипотезе исследования: требования к креативно-адаптационным характеристикам мышления субъекта труда обусловлены психологическим типом занимаемого им трудового поста.

Для проверки гипотезы работы проведено теоретико-эмпирическое исследование, включающее ряд этапов: 1. Построение психологической классификации трудовых постов экономиста. 2. Изучение креативно-адаптационных характеристик мышления субъекта профессиональной деятельности экономиста. 3. Корреляционный анализ взаимосвязей между креативно-адаптационными характеристиками мышления субъекта труда экономиста и психологическим типом занимаемого им трудового поста.

В результате выполнения этих этапов были получены следующие результаты:

1. Психологическая классификация трудовых постов экономиста, построенная с использованием авторской методики С.Л. Ленькова, включает два типа и шесть подтипов, статистически значимо различающихся по психологическим параметрам информационных сред реализации деятельности.

2. Выполнение ряда трудовых функций экономиста детерминирует повышенные требования именно к креативно-адаптационным характеристикам мышления субъекта труда, в качестве которых целесообразно рассматривать показатели креативности, пластичности и интелллектуальной лабильности. При этом конкретная реализация всех этих характеристик в профессиональной деятельности экономиста имеет глубокую обусловленность специфическими внутренними психологическими условиями деятельности, отражающими и преломляющими ее соответствующие предметно-содержательные особенности. Другими словами, установлен весьма низкий уровень корреляционной связи между стандартными тестовыми показателями креативно-адаптационных свойств мышления и аналогичными показателями, выявленными с помощью экспертной оценки при выполнении ряда мыслительных задач, непосредственно входящих в состав рассматриваемой деятельности.

3. Установлено, что каждый тип и подтип трудового поста регламентируют свои специфические требования к субъекту труда в плане уровня и соотношения креативно-адаптационных характеристик мышления. Например, если для постов второго подтипа первого типа обязательным является весьма высокий уровень креативности, то для постов первого подтипа того же типа креативность не входит в состав профессионально-важных качеств.

4. Разнородность требований к креативно-адаптационным возможностям мышления обосновывает целесообразность методически дифференцированной организации психологического сопровождения профессиональной деятельности экономиста на всех стадиях ее онтосистемогенеза.

ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТЬ К ПРОБЛЕМЕ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОГО РАЗРЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ В РАМКАХ ПРАКТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Лифанова С.С.
Москва

Мышление, начиная с работ вюрцбургских психологов, трактуется как процесс решения задач и проблем. Изучению этих процессов в проблемных ситуациях различного типа посвящено немало работ, однако некоторые феномены мыслительной деятельности не находят здесь своего места. В частности, к ним относится *чувствительность к проблеме.*

Функциональная роль этого феномена в ходе решения недостаточно представлена в системе знаний о мышлении. В рамках процесса разрешения задач и проблем "творческого характера" (по К. Дункеру) это явление обнаруживает себя наиболее ярко, а его содержание носит характер очевидности, определённости. Можно зафиксировать несколько разнообразных вариантов содержания данного феномена.

Помимо описания важно раскрыть основные функции чувствительности к проблеме, обнаружить ее операциональное содержание.

Сущностью этого *феномена* является способность решателя выделять существенные параметры представления проблемной ситуации. Это особенно важно на начальных этапах работы с проблемной ситуацией.

Мыслительную деятельность условно можно разделить на три основные этапа:

этап инициации;

этап целеобразования, который сопровождается формированием полноценного намерения;

этап реализации.

Чувствительность к проблеме наиболее ярко и содержательно определённо обнаруживает себя на стадии инициации. Особенно полно этот феномен раскрывается в условиях *практического мышления.* Этот факт обусловлен тем, что *в целом* работа практического мышления направлена, главным образом, на разрешение конкретных задач (Б.М. Теплов).

Практическое мышление, в противовес теоретическому, обладает рядом особенностей (Б.М. Теплов, 1985).

Прежде всего, у них разные задачи. Проблема предстаёт перед решателем как *не решаемая задача:* решатель-практик избегает всякой неопределённости при оценивании ситуации, которая мо-

жет привести к невозможности эффективно разрешить затруднение, причём субъективно данная ситуация описывается как *тупик* в деятельности (прежде всего, мыслительной). Проблемной ситуацией является всё то, что не может быть представлено в координатах известных моделей, средств решения и т.д.

Обнаруживается специфика работы с материалом мыслительной деятельности: из всей комплексности, неоднозначности материала мыслительной деятельности практик приходит к "простоте итоговых комбинаций". Практическое мышление, в целом, характеризуется максимально возможной *определённостью* на первых же этапах работы с проблемной ситуацией.

Для мышления профессионала-практика актуальны свойства объекта сопротивляться или уступать некоторому определённому воздействию, т.е. его *податливость.*

В данной работе я буду использовать понятие практического мышления применительно к *медицинскому профессиональному мышлению,* которое обнаруживает себя в практической деятельности врача. В ежедневной деятельности практикующего врача можно обнаружить все черты практического мышления, указанные выше.

Чувствительность к проблеме обладает особыми чертами в условиях реализации практического мышления, в частности в медицинской практике. Ее отличительные черты определяются особенностями данного вида деятельности, а ее содержание приобретает черты "симптомокомплекса" мыслительной деятельности практикующего врача. Процесс работы с проблемной ситуацией приобретает специфику уже на этапе инициации мыслительной деятельности за счет феномена чувствительности к проблеме.

Для эмпирического анализа данного феномена была разработана специальная методика и проведено экспериментальное исследование.

Гипотеза: в работе врача-практика феномен чувствительности к проблеме обнаруживает себя в оценке имеющейся ресурсной базы и степени "податливости" материала наличным средствам работы и позволяет избегать нерешаемых задач.

Феномен чувствительности к проблеме в условиях практического мышления обладает функциональными особенностями, проявляющимися в создании "рабочей" ситуации для разрешения проблемного содержания на основе оценки ресурсной базы, и в тенденции "избежания тупиков" в процессе работы с проблемной ситуацией на основе оценки податливости материала.

Тот факт, что в эксперименте принимали участие врачи с разной специализацией, позволил более наглядно продемонстрировать

универсальность *симптомокомплекса*, характерного для профессионала-практика. Данная характеристика мыслительной деятельности содержит в себе следующие компоненты:

врач сталкивается с проблемной ситуацией только тогда, когда она буквально разрушает его деятельность своим наличием, об этом свидетельствует факт отсутствия превентивных мер в работе с изменившимися условиями и т.д.;

субъективная компетентность основывается на умении применять алгоритм, схемы работы;

работа с проблемной ситуацией и основными затруднениями, связанными с неопределённостью, завершается её избежанием и превращением в ряд "рабочих ситуаций".

Также был обнаружен факт превалирования опоры на чувствительность к проблеме при работе с необычными ситуациями при нарастании стажа работы, что свидетельствует о функциональном развитии феномена, приводящего к поддержанию субъективной компетентности профессионала-практика.

ВЛИЯНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО СТАТУСА МАТЕРИ И ЕЕ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Лобаскова М.М., Сиротина Н.В.
Ижевск

Изучение взаимосвязи различных факторов и их влияние на развитие общих способностей является актуальным, в качестве факторов определяющих развитие общих способностей ребенка в нашем исследовании мы рассматриваем интеллектуальный статус матери (уровень образования и уровень вербального и невербального мышления) и ее стиль родительского отношения.

Теоретической основой нашего исследования являются работы В.Д. Шадрикова, В.Н. Дружинина, М.А. Холодной, Е.А. Сергиенко, И.В. Равич-Щербо, С.Б. Малых, М.С. Егоровой.

Гипотезой нашего исследования стало предположение о том, что интеллектуальный статус матери и ее родительское отношение по- разному связаны с уровнем развития интеллекта мальчиков и девочек. Материнское отношение в большей степени связано с развитием интеллекта девочек, чем мальчиков, а на умственное развитие мальчиков большее влияние оказывает интеллектуальный статус матери и, в первую очередь, уровень ее интеллекта.

Целью исследования является изучение взаимосвязи интеллектуального статуса матери, ее стиля родительского отношения и уровня развития мышления детей старшего дошкольного возраста.

Для достижения поставленной цели нами были использованы следующие методики: тест интеллекта Р. Амтхауэра (субтесты 1, 2, 3, 4), прогрессивные матрицы Дж. Равена, методика определения родительского отношения Столина В.В. и Варги А.Я., методика определения умственного развития детей (7-9 лет) Замбацявичене — Пересллене, краткий тест творческого мышления П. Торренса.

Выборку составили 88 испытуемых: дети двух подготовительных групп д./с. № 270 г. Ижевска (24 мальчика и 20 девочек) и их матери.

На основе корреляционного анализа мы выявили, что существуют значимые связи уровня развития интеллекта (вербального и невербального) матери и стиля ее отношения к ребенку:

положительная связь между уровнем интеллектуального развития матери и показателем по шкале родительского отношения "социальная желательность";

отрицательная связь между уровнем интеллектуального развития и показателем по шкале родительского отношения "отвержение";

отрицательная связь между уровнем интеллектуального развития матери с показателем родительского отношения по шкале "инфантилизация".

Можно предположить, что высокий интеллектуальный уровень матери повышает ее возможности в анализе складывающейся ситуации, в прогнозировании будущего результата, она выбирает тип отношения к своему ребенку "социальная желательность", и в меньшей степени для матерей с высоким интеллектом характерны типы отношения — "отвержение" и "инфантилизация".

Выявлены значимые связи между вербальным мышлением матери и общими познавательными способностями детей, у мальчиков большинство исследуемых показателей мышления значимо связаны с уровнем вербального мышления матери (7 связей из 9 возможных), у девочек выявлена одна связь.

Выявлены значимые связи между показателем невербального мышления матери и общими способностями детей: показатель невербального интеллекта матери коррелирует с отдельными показателями вербального мышления мальчиков и девочек.

При корреляционном анализе результатов проведенного исследования, мы получили значимые связи между стилем родительского отношения и вербальным, невербальным, творческим мышлени-

ем детей, связи эти различны у мальчиков и девочек. У мальчиков обнаружены прямые связи родительского отношения "социальная желательность" с показателем "вербальные аналогии" и с уровнем невербального мышления и обратные связи родительского отношения "отвержение" с уровнем вербального мышления. У девочек выявлены значимые связи четырех стилей родительского отношения с различными показателями изучаемых видов мышления.

Анализ полученных результатов показал, что взаимосвязи вербального и невербального мышления матери с уровнем развития вербального, невербального и творческого мышления детей различны у мальчиков и девочек, как в качественном, так и в количественном отношениях.

Таким образом, на основании проведенного исследования можно сделать вывод о том, что на развитие общих умственных способностей мальчиков в большей степени влияет интеллектуальный статус матери, а на развитие общих способностей девочек — тип родительского отношения, который выбирает мать.

ПСИХОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОГНИТИВНОЙ СТРУКТУРЫ В ПРОЦЕССЕ СЕМИОТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ

Панчук Е.Ю.
Ангарск

Повышающиеся требования к содержанию и организации обучения обусловливают поиск новых, более эффективных психолого-педагогических подходов, направленных на установление соответствия образовательного процесса требованиям жизни.

Учеными ставится вопрос о том, что сущность умственного развития заключается в формировании репрезентативной когнитивной структуры (K. Fischer, K. Nelson, Н.И. Чуприкова). Проанализировав материал, содержащийся в словарях, в научной литературе, мы определили данное понятие следующим образом. Репрезентативная когнитивная структура (РКС) - система репрезентации знаний; сложное психическое образование, осуществляющее формирование и актуальное функционирование знания как психического отражения действительности в процессе теоретической и практической деятельности субъекта. РКС представляет собой совокупность устойчивых связей между множеством элементов, свойства которых определяются структурой. В свою очередь, речевая репрезентативная когнитивная структура (РРКС) - психическое образование, осуществляющее формирование и актуальное функционирование знания

о языке в процессе речевой деятельности субъекта. Мы полагаем, что традиционная система обучения дошкольников не способствует формированию в полной мере репрезентативной когнитивной структуры. Для решения данной задачи необходимо введение целенаправленного семиотического обучения — обучения изобретению и использованию символов, знаков, развития семиотической (символической, знаковой) функции субъекта.

В предлагаемом исследовании решается задача изучения роли семиотического обучения в формировании речевой репрезентативной когнитивной структуры у дошкольников. В эксперименте участвовали дошкольники подготовительных групп массового детского сада и логопедических подготовительных групп. Исследование состояния плоскостей речевой структуры данной категории детей проводилось в процессе наблюдения за детьми в игровой деятельности и на занятиях, а также в процессе констатирующего эксперимента с использованием модифицированного нами варианта комплексного тестового метода диагностики речевого развития детей в возрасте до 6 лет Даскаловой Ф. Г. Оценка состояния вертикальных и горизонтальных связей РРКС проводилась с помощью теста Керна-Йирасека.

На основе полученных данных была разработана экспериментальная программа, включающая пропедевтический, добукварный, глобальный и аналитико-синтетический периоды. В добукварный период предусматривалось формирование символической функции письменной речи в играх с предметами-заместителями, в рисовании речи. Использование глобального метода обучения чтению как этапа, предваряющего аналитико-синтетические операции с языковым материалом было обусловлено гипотезой о том, что понятие о символической функции письменной речи развивается у детей методом от общего к частному, основной единицей данного процесса является слово. В аналитико-синтетический период проведение букво-звукового анализа, предваряющего работу по звуковому анализу слова, помогало ребенку усвоить звуковой и слоговой контур слова и правильно воспроизвести его. Таким образом, компенсация неполноценной работы речеслухового и речедвигательного анализаторов происходила через усиление роли зрительного анализатора. По окончании экспериментального обучения нами вновь был проведен констатирующий эксперимент, который выявил значительную положительную динамику, что позволяет говорить о том, что обучение было направлено на формирование репрезентативной когнитивной структуры в целом. Сравнительный анализ динамики в развитии речевой структуры был проведен при помощи метода Вилкоксона.

В результате исследования выявлено, что понятие о символической функции письменной речи развивается у детей *методом от общего к частному*, основной единицей данного процесса является слово, представляющее собой единство фонетической и семантической сторон и содержащее в себе основные свойства, присущие речевому мышлению. Формирование письменной речи, может происходить как сжатое повторение этапов онтогенетического развития данного вида психической деятельности и, вместе с тем, как формирование зоны его ближайшего развития. При чем, в обучении дошкольников должна идти речь не просто об использовании знаковых средств, но и формировании семиотической функции с умениями выделять планы, алфавиты, типы связей между планами, переводить информацию с одного языка на другой. В ходе усвоения детьми символической функции и обучения грамоте происходит формирование устной речи, аналитико-синтетической деятельности мышления, памяти и внимания, зрительного и пространственного восприятия детей. Таким образом дидактическая роль письменности не сводится к развивающей, а превращается в формирующую. Психологический механизм влияния семиотического обучения на развитие речевой структуры заключаются в том, что аналитико-синтетические операции с языковым материалом, осуществляемые при участии комплекса анализаторов, способствуют повышению внимания к устной речи и совершенствованию всех плоскостей речевой структуры, преимущественно синтаксической и фонемной.

Результаты применения экспериментальной программы в работе с детьми с разным уровнем речевого развития позволяют говорить о том, что формирование хорошо организованных и упорядоченных внутренних психологических когнитивных структур должно быть признано самой главной задачей обучения.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Поваренков Ю.П.
Ярославль

Проблема субъекта является ведущей в научном творчестве А.В. Брушлинского. Опираясь на положения теоретической системы своего учителя С.Л. Рубинштейна и материалы собственных фундаментальных исследований, А.В. Брушлинский показал, что категория субъекта имеет для психологии не только теоретическое, но и важное практическое значение. Подтверждением этому являются мно-

гочисленные прикладные исследования, посвященные данной проблеме, которые ведутся в различных отраслях психологии, в том числе и в рамках психологии профессионального развития человека.

Мы считаем, что вне категории субъекта невозможно понять реальные механизмы профессионального обучения и профессионального развития человека, выявить тенденции профессионального самоопределения личности и становления деятельности профессионала. С другой стороны, исследования в данной области способствуют обогащению и конкретизации общей психологической теории субъекта важную роль, в разработке которой сыграл А.В. Брушлинский.

Интеллект является ведущим компонентом в структуре личности профессионала. Вместе с тем закономерности его преобразования в процессе профессионального развития исследованы явно недостаточно. Нами было организовано специальное исследование развития интеллекта у студентов, обучающихся в педагогическом вузе. В качестве независимой переменной в исследовании выступало время обучения в вузе (измерялось в семестрах), а в качестве зависимой — абсолютные и структурные характеристики интеллекта, который диагносцировался с помощью теста Амтхауэра (адаптация и валидизация центра "Психодиагностика" при факультете психологии ЯрГУ). В эксперименте приняло участие около 600 студентов педагогического университета, различных педагогических специальностей. Рассмотрим основные результаты, полученные в ходе исследования.

1. Зафиксировано значимое снижение успеваемости студентов во 2-3 семестрах, а также в 7-8. Одновременно во 2-3 семестре происходит резкое снижение показателей удовлетворенности учебной и профессиональной деятельностью, учебной и профессиональной самооценки и других индикаторов профессиональной идентичности. В 7-8 семестре эти показатели претерпевают серьезные качественные преобразования.

2. В период обучения в вузе абсолютные значения общего интеллекта изменяются незначительно. На общей выборке обнаруживается тенденция к его некоторому снижению с 1 по 3 курс, а затем — к небольшому повышению. В зависимости от специальности изменение абсолютных показателей общего интеллекта может отличаться. Так, например, у студентов-математиков обнаруживается устойчивая тенденция к росту показателей интеллекта.

3. В ходе обучения обнаруживаются определенные структурные изменения интеллекта. Во-первых, происходит смена ведущей роли отдельных компонентов интеллекта в его структуре. Во-вторых, во 2-3 семестрах обнаруживается относительно невысокая интегрированость структуры интеллекта, при его высоком влиянии

на успеваемость. В-третьих, в 7-8 семестрах обнаруживается самая высокая интегрированность структуры, при относительно невысоком влиянии интеллекта на успеваемость студентов.

4. В целом уровень интеллекта положительно и высоко значимо влияет на успеваемость студентов, хотя сама величина коэффициента корреляции не высока. Обнаруживается общая тенденция к снижению степени влияния интеллекта на успеваемость с 1 по 5 курс. Характерно, что во 2-3 и 7-8 семестрах связь между успеваемостью и уровнем развития общего интеллекта остается относительно высокой.

5. Отмечено, что в зависимости от курса и специализации происходят качественные изменения влияния интеллекта на успеваемость. Выявлены качественные и количественные особенности преобразования интеллекта студентов, в зависимости от осваиваемой педагогической специальности.

Анализ полученных в ходе психодиагностического исследования данных, часть из которых представлена выше, позволил сделать следующие выводы.

1. В процессе обучения в педагогическом вузе студенты дважды переживают кризис профессионального развития. Первый происходит во 2-3 семестре и связан с преобразованием субъекта школьно-учебной деятельности в субъекта академической (студенческой) деятельности. Второй кризис отмечается в 7-8 семестре и связан он с началом преобразования субъекта академической деятельности в субъекта профессионально-педагогической деятельности.

2. Профессиональное развитие интеллекта в ходе обучения в вузе, осуществляется крайне неравномерно. Отмечаются периоды реализации сформированных структур интеллекта и периоды их преобразования. До начала первого кризиса для решения новых учебно-познавательных задач студенты пытаются использовать интеллектуальный потенциал, который сформировался у них в школе. По-видимому, его уровня недостаточно и в течение 2-3 семестра происходит формирование структуры интеллекта, адекватной новым задачам. В 7-8 семестре, в ходе производственной практики возникают новые, учебно-профессиональные задачи. Все полученные данные свидетельствуют о том, что структура интеллекта вновь перестраивается, но теперь уже в соответствии с содержанием профессионально-педагогических задач. На этом этапе закладываются основы профессионального интеллекта будущего учителя.

3. Профессиональное развитие интеллекта в ходе обучения в вузе происходит гетерохронно. Это проявляется, во-первых, в том, что, несмотря на недостаточный уровень своего развития на разных этапах обучения, структура интеллекта всегда обеспечивают дости-

жение определенного учебного результата. Недостаточный уровень результата или напряженность его достижения является мотивом для перестройки структуры интеллекта. Второй формой проявления гетерохронности является то, что интеллект наиболее активно влияет на эффективность учебной деятельности только на первых курсах, на старших курсах это влияние резко снижается.

4. Наконец все полученные данные свидетельствуют о цикличности профессионального развития структуры интеллекта. Первым этапом данного цикла является осознание субъектом неэффективности сформировавшейся структуры интеллекта, которая реализуется как целостное образование. Этому способствует кризис профессионального развития. Второй этап: целостная структура разворачивается (разрушается), ее компоненты получают самостоятельность и апробируются в плане влияния на эффективность решения задач, постепенно нащупывается новая конфигурация компонентов структуры. Третий этап: свертывание новой структуры интеллекта и ее функционирование в плане решения соответствующих учебных или профессиональных задач.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ РЕГУЛЯТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА

Повякель Н.И.

Киев

Проблема становления профессионального мышления специалиста спектра профессий "человек-человек" становится сегодня все более актуальной, особенно в связи с расширением профессий и направлений названного спектра, усложнением профессиональных задач и технологий, возрастанием современных требований к уровню знаний, умений и навыков современных и конкурентоспособных специалистов. Особенную значимость имеет в отмеченном контексте проблема становления профессионального мышления современного практического психолога и его важнейших составляющих и механизмов.

Рефлексия опыта успешной профессиональной деятельности и эффективного решения профессионально-психологических задач начинающими и опытными психологами-практиками, позволяет отметить, что одной из наиболее существенных проблем профессиональной подготовки специалистов в области практической психологии является проблема уровня их профессионального мышления, состояние которой сложно назвать оптимистичным.

Необходимо отметить также, что данная актуальная проблема явно недостаточно рассмотрена как в существующих концепциях профессионального развития и становления профессионализма, так и в концепциях профессиональной подготовки практических психологов, хотя ее актуальность и значимость (в большей степени в других профессиях спектра, например, педагога) неоднократно отмечалась специалистами.

Сложность, уникальность, неоднозначность, разноплановость и методологическая неупорядоченность "поля" (точнее сказать "полей") профессиональной деятельности практического психолога и профессионально-психологических практических задач (например, в психоконсультировании, психологическом сопровождении, психологическом проектировании, психокорекции и др.), с одной стороны, а с другой — гуманистический контекст профессии психолога, особенность "психологического лечения" клиента самой личностью психолога, обращали внимание исследователей прежде всего и в первую очередь на проблемы личностного роста, профессиональной идентичности и самоопределения, становления личностных качеств и Я-концепции будущего специалиста.

В то же время проблема интеллектуального и креативного потенциала специалиста в области практической психологии, профессионального мышления и культуры его самоорганизации и саморегуляции, явно не в достаточной степени рассмотрены и исследованы, особенно учитывая опыт и диапазон разработок в области психологии мышления, проведенных и развиваемых в отечественной психологии прежде всего в трудах А.В. Брушлинского и О.К. Тихомирова, их последователей и учеников, к которым автор относит и себя.

Профессиональное развитие мышления обусловливает как генезис особенностей, свойств и характеристик мышления, так и максимальную интеграцию и реализацию в профессиональной деятельности значимых и специфичных качеств мышления, ориентированных на структуру и содержание профессиональной деятельности, особенности профессиональных задач, специфику методов и технологий, профессионально-этических и правовых норм. Кроме того, профессиональное развитие мышления предполагает не только высокий уровень развития необходимых знаний и умений решения различных видов профессионально-психологических задач, но и, что можно назвать наиболее важным, обусловливает активное качественное преобразование мышления и всех его составляющих с ориентацией на профессиональную деятельность, профессиональные требования и технологии, что приводит к принципиальному преобразованию мышления, его содержания, процессу-

альных и результативных характеристик, динамику и психоэнергетику регулятивных процессов и механизмов мышления.

Особое место в профессиональном развитии мышления играет сформированность регулятивных или интегральных процессов мышления, к которым относят в первую очередь целеобразование и прогнозирование, планирование и программирование, самоконтроль и оценку, принятие решений, самомобилизацию и самокоррекцию.

Проведенный нами и под нашим руководством комплекс исследований психологических особенностей и динамики регулятивных процессов профессионального мышления у практических психологов разного возраста, опыта, уровня профессиональной подготовки и потенциала, показал, что система регулятивной культуры профессионального мышления практических психологов характеризуется как гармоничными и продуктивными стилевыми особенностями, так и негармоничными, акцентуированными и непродуктивными характеристиками мышления. Так, например, исследование процессов целеобразования показало разнообразие типов и способов целеобразования (продуктивных и непродуктивных), видов целей, а также их зависимость от ряда психологических факторов, например, от уровня развития интеллекта, профессиональной мотивации, от уровня сформированности важнейших психологических механизмов саморегуляции типа профессиональной рефлексии, ментального самоконтроля и др.

В целом, развитие регулятивной культуры профессионального мышления практических психологов, как это показали результаты наших исследований и внедрения в систему вузовской подготовки психологов разработанной нами концептуальной модели профессионального развития мышления и культуры его саморегуляции, может осуществляться с учетом описанных выше психологических условий, факторов и механизмов с помощью комплекса акмеологических, рефлексивных и развивающих техник и технологий.

СТАНОВЛЕНИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ

Регуш Л.А.
Санкт-Петербург

Психология развития как отрасль психологии с начала 90-х годов переживает интересный и весьма значимый период своей истории. Он характеризуется единством интеграции и дифференциации знания о развивающемся человеке. До последнего времени

усилия психологов были направлены на поиск общего типичного в развитии психики человека в тот или иной возрастной период. Это позволило выявить закономерности развития и обогатить психологию знанием о типичных особенностях новорожденного, преддошкольника, дошкольника, младшего школьника, подростка, юноши, взрослого, пожилого человека и др. Соответствующая литература, посвященная психологическим возрастным характеристикам, является итогом многолетних исследований. Результаты изучения возрастного развития человека в определенной мере явились отражением социальных установок: воспитание и обучение в единой общеобразовательной школе со всеобщим средним образованием, всеобщее социальное равенство, которое должно было выразиться в формировании человека нового типа "советский человек", отсутствие учета половых различий в организации социальной и производственной деятельности и т.п.

Однако уже в тридцатые годы ведущие психологи, опираясь не столько на социальный заказ, сколько на закономерности развития научного знания, создавали программы становления различных отраслей психологии. В этом отношении психологии развития повезло, поскольку программа ее развития была изложена в докладе С.Л. Рубинштейна «Пути развития детской психологии», который он сделал 29 марта 1935 года на заседании Ученого совета ГИНПА. Часть этой программы реализована, а часть остается попрежнему актуальной и начинает воплощаться только в последнее десятилетие. Именно в этом докладе С.Л. Рубинштейн указал на необходимость становления дифференциальной психологии развития, сформулировав следующие тезисы:

"Учение о ступенях или формах развития не может исключить вопроса о типах развития. Учение о типах развития должно быть разработано в нашей психологии как в плане индивидуальной психологии развития, которая также обусловлена историей развития, так и в плане исторической психологии. При изучении истории умственного развития ребенка нужно иметь в виду как онтогенетическое развитие ребенка, так и историогенез онтогенеза, т.е. историческое изучение самого онтогенеза. В связи с изучением типов развития должно быть поставлено и изучение типологии детской личности в плане генетического изучения характера. Не только теоретическая, но и практическая актуальность этой проблемы в связи с вопросами обучения и особенно воспитания требует постановки этой проблемы".

Толчком к реализации этой исследовательской программы в последнее десятилетие, безусловно, стала дифференциация социально-экономической жизни людей.

Обобщая основные направления исследований в области психологии развития, можно увидеть основные тенденции в становлении дифференциальной психологии развития, когда в пределах одного и того же возрастного периода изучаются типы развития, обусловленные различными биологическими и социо-культурными причинами.

Интенсивно накапливаются знания об особенностях психического развития людей *различного пола*. В этом отношении интерес представляют те работы, которые в качестве специального предмета обозначают половые различия в психическом развитии. В прежние годы выяснение этого вопроса, как правило, было в исследованиях дополнительным или сопутствующим. Обобщающими работами в этом отношении можно назвать книгу Е.П. Ильина "Дифференциальная психология: мужчина и женщина" (2002) и "Практикум по гендерной психологии" под ред. И.С. Клециной (2003).

Другое направление дифференциальной психологии развития описывает типы и особенности развития человека в зависимости от состояния его *здоровья*. Иллюстраций поиска фактических данных в этом направлении могут быть работы В.А. Ананьева, Е.А. Личко , А.И. Захарова , докторская диссертация В.А. Ковалевского "Особенности личности ребенка при нарушении здоровья", Томск, 1998 и др.

Влияние социума на психическое развитие человека многогранно, что находит свое отражение и в развивающихся направлениях дифференциальной психологии развития:

семья и особенности психического развития: влияние типов семейного воспитания, полной — неполной семьи, расширенной семьи, влияние семей с различным распределением социальных ролей, имеющих в составе одного или нескольких детей т.п.

типы школ (образовательные программы школы) и психическое развитие. Спектр исследований довольно широк: особенности становления личности в школах платных и финансируемых государством, в школах имеющих раннюю специализации и общеобразовательную направленность, имеющих ярко выраженную образовательную направленность (например, на духовное воспитание, эстетическое и т.п.) и др.

психическое развитие детей, оставшихся без попечения родителей: развитие личности в условиях различного типа учреждений, осуществляющих попечительство, адаптация к социуму выпускников этих учреждений, развитие профессиональной направленности и т.п.

развитие человека и профессия: влияние на различные компоненты структуры личности профессиональной деятельности, стаж

работы в профессии и профессиональные изменения личности, профессия и развитие идентичности, развитие компенсаторных способностей, самоактуализация и самореализация развивающейся личности, акмеологические исследования профессионального развития и т.п.

субкультура сверстников и психическое развитие: влияние школьного социума на развитие, ценностные ориентации сверстников и развитие, развитие при различных видах фанатизма подростков и юношей, развитие познавательной и личностной сферы при сформировавшейся зависимости от алкоголя или наркотиков, психическое развитие детей просоциальной, и асоциальной ориентации, детей группы риска и т.п.

Этнопсихология развития приобретает все большую актуальность в связи с развитием поликультурной среды и недостаточным знанием психологии того или иного этноса. Работы И.С. Кона, В.С. Мухиной создают прекрасную основу для развития исследований в этом направлении.

Сравнительно-культурные исследования различных аспектов развития также имеют место, но пока не позволяют составить целостную в каком-либо отношении картину. Здесь мы можем сослаться на кросскультурное исследование проблемных переживаний подростков в возрасте 12-18 лет, живших в период с 1993 по 2000 год в Потсдаме и С. Петербурге. Подобные исследования четко выявляют влияние социокультурных особенностей и возраста на развитие. В приведенном исследовании это выразилось в том, что влияние социально-экономического кризиса в этих культурах "перекрыло" возрастные особенности и наибольшей проблемой для подростков обеих стран стало будущее, в то время как другие проблемные переживания испытывали культурное влияние.

Возраст как одна из категорий для дифференцированного описания развития остается по-прежнему актуальной, поскольку в истории отечественной психологии до последнего времени исследовалось детство, подростничество, юношество. С 60-х годов под руководством Б.Г. Ананьева предметом изучения стало психическое развитие взрослых людей. И только в последние годы — психика в период старения людей пожилого возраста и долгожителей. В целом же периоды второй половины жизни требуют активного дальнейшего изучения всего комплекса психического развития.

Пока не получила своей активной реализации идея С.Л. Рубинштейна об историческом изучении социогенеза. Хотя время для подобного рода исследований настало. Представители одного и того же возраста, жившие и живущие в различные исторические пери-

оды (социалистический, период кризиса, посткризисный, период зарождающегося капитализма), становятся носителями различных психических образований, поэтому изучение таких вопросов, как ценности, мировоззрение, планы будущего, социальные установки и др. нельзя характеризовать вне исторического контекста жизни того или иного поколения.

Кроме рассмотренных направлений продолжаются исследования в рамках общей дифференциальной психологии, где ведущими являются проблемы индивидуально-типического развития человека определенного возраста.

Таким образом, дифференциация основных условий и факторов, определяющих психические развитие, приводит к исторической необходимости становления дифференциальной психологии развития, которая востребована психологической практикой, имеющей дело с уникальным человеком, интегрирующем в себе единство биологического и социального, исторического и онтогенетического, этнического и индивидуально-типического.

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ КАК НЕОБХОДИМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ПЕДАГОГА-РУКОВОДИТЕЛЯ

Серафимович И.В.
Ярославль

В связи с переходом экономики страны от планового ведения хозяйства к рыночным отношениям кардинально меняется концепция управления предприятиями и организациями. В этих условиях предъявляются очень высокие требования к руководителю, оценка деятельности которого ведётся не только заказчиком и вышестоящим руководством, но и сотрудниками того учреждения, где он является непосредственным членом коллектива.

Эффективное управление при заданных условиях требует высокой квалификации и реализуется тогда, когда руководитель способен заранее предугадать возможные трудности, разработать и осуществить все необходимые мероприятия, чтобы предотвратить сбой в работе системы. Это реализация ролевой модели руководства, включающей такие управленческие комплексы как профессиональный, психологический и организационный. Каждый из комплексов подразумевает определённые роли, которые должен на высоком уровне осуществлять организатор (О.В. Ромашев, Л.О. Ромашова), для чего руководитель должен быть, прежде всего, мыслящим человеком.

Именно в ходе практической деятельности и возникают противоречия, трудности и неадекватности (проблемные ситуации), в которых и начинается процесс мышления. Прогнозирование в профессиональном мышлении играет существенную роль и обеспечивает творческие проявления (А.В. Брушлинский, Д.Н. Завалишина, Ю.К. Корнилов, В.Т. Кудрявцев, В.Н. Пушкин, Б.М. Теплов). Мы рассматриваем профессиональное педагогическое мышление (ППМ) в русле концепции М.М. Кашапова, развиваемой в работах Ю.Н. Дубровиной, Т.Г. Киселёвой, Е.В. Коточиговой, О.В. Сумароковой, заключающейся в себя идею о ситуативности-надситуативности, позволяющей преодолевать ограничения непосредственной ситуации. При этом прогнозирование (в частности, такие его компоненты, как перспективность, аналитичность, осознанность, гибкость, глубина) является неотъемлемой и существенной характеристикой надситуативного уровня мышления. Единицей профессионального педагогического мышления (ППМ), опираясь на идеи А.В. Брушлинского, М.М. Кашапова, А.М. Матюшкина, С.Л. Рубинштейна, мы считаем проблемность. Существуют уровни обнаружения проблемности от ситуативного до надситуативного, которые определяют соответствующие уровни мышления. И как нами было показано в ранних исследованиях, высокий уровень прогнозирования влияет на изменение структурно-уровневых характеристик от низших к высшим надситуативным в процессе осуществления педагогической деятельности. Прогнозирование, базируясь на исследованиях А.В. Брушлинского, Л.А. Регуш, мы понимаем как мыслительный процесс, заключающийся в целенаправленном обобщении и на его основе в осознанном предвосхищении будущего результата разрешения проблемных ситуаций, с которыми сталкивается субъект в повседневной действительности и на базе чего формируется определённый способ решения проблемы.

Мыслительный процесс переводит идеи в действие, а в итоге в хорошее управление. И мы считаем, что процесс активного прогностического мышления — это привычка, а для выработки такой привычки, как и всякой другой, требуется практика. Для реализации такой практики были разработаны практические психологические занятия для руководителей образовательных учреждений (опытных и вновь назначенных), проходящих на базе кафедры управления и экономики института развития образования (ИРО) г. Ярославля. Целью работы кафедры является создание комплекса условий (содержательные, научно-методические, технологические, информационные, организационные, психологические) для успешного ос-

воения нового содержания управленческой деятельности и для выхода обучающихся в рефлексивную позицию. В связи с вышесказанным была открыта психологическая секция клуба "Лидер", которая функционировала в течение 2002—2003 учебного года в рамках однодневных, сессионно периодических, практико-психологических занятий, которые направлены на: повышение навыков управленческой деятельности; приобретение конструктивных способов решения личностных и межличностных конфликтов; освоение способов управления стрессовыми ситуациями; выработку привычки к прогнозированию последствий при решении возникающих проблемных ситуаций. Основной акцент делается на развитие ППМ педагога-руководителя через обучение прогнозированию ближайших и отдалённых последствий решения проблемных ситуаций. При этом, прогностичность, рефлексивность, креативность рассматриваются как факторы, способствующие развитию надситуативного ППМ.

Умение видеть педагогическую перспективу позволяет выходить за рамки анализируемой ситуации, появляется возможность продуктивно решать задачи, имеющие разный уровень проблемности и обобщенности. Причем оптимальное решение включает в себя задействование всех компонентов прогнозирования; превалирование одного или нескольких из качеств прогноза может обеспечить ситуационную эффективность, но не целостную адекватность и оптимальность решений в реальных условиях. Поэтому существенное значение на занятиях отводилось анализу проблемных ситуаций возникающих в деятельности руководителя и поиску наиболее оптимальных путей выхода из них с учётом индивидуальных особенностей. Применение активных методов обучения (деловые, ролевые игры, мозговой штурм, баллинтовская группа) и возможность ретроспективного анализа (использование видео-съёмок) позволяли получать результаты, связанные с изменением в стиле руководства, стратегиях поведения в конфликтах, развитием гибкости, глубины, аналитичности мыслительных процессов, а в целом с развитием прогностического компонента профессионального мышления руководителей. Все вышеуказанные изменения на этапе апробационного варианта программы фиксировались самими участниками практических занятий, которые выступали в двух ролях: экспертов по отношению в себе и коллегам. Эмпирическое исследование и научное подтверждение полученных результатов является дальнейшей перспективой настоящей работы.

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ МЕТАПОЗНАНИЯ

Скворцова Ю.В.
Ярославль

Психологические исследования профессиональной деятельности преподавателя обосновывают вопрос о роли и функции мышления в его практической деятельности. Вопрос о связи мышления с деятельностью всегда был, по мнению С.Л. Рубинштейна, центральным для психологии. Любой вид профессионального мышления является частным случаем мышления вообще — в "чистом виде", которое изучает общая психология (А.В. Брушлинский, 1970).

Существенный вклад в исследование проблем психологии мышления вносят работы по метапознанию, которое определяется как "мышление относительно мышления", или, говоря словами Дж. Флэвелла, "знание и познание относительно познавательных явлений" (Flavell J.H., 1979). Согласно Флэвеллу, метапознание включает интеллектуальное структурирование материала и его хранение, интеллектуальный поиск и исправление, а также интеллектуальный контроль. Кроме того, он говорит о преднамеренном характере метапознания, который обусловлен целью и ориентирован на будущее умственное поведение, в частности, на выполнение познавательных задач. Флэвелл опирается на работы Ж. Пиаже, соотнося преднамеренное, планируемое и обусловленное целью мышление, направленное на выполнение когнитивных задач, с формальными операциями Ж. Пиаже, в которых высшие уровни мышления управляют нижними уровнями (Flavell J.H., 1963).

В целом, метапознавательная модель состоит из трех общих факторов:

знание особенностей функционирования "когнитивного процессора";

знание задачи, ее требований и того, как эти требования могут быть выполнены при изменении условий;

знание стратегий для выполнения этой задачи, (познавательные стратегии, призванные достигать целей и метапознавательные стратегии, призванные контролировать продвижение (прогресс) познавательных стратегий).

Согласно Paris и Winograd (Paris S.G., Winograd P., 1990), метапознание включает два существенных конструкта — самооценку и саморегуляцию познания. Самооценка — это осознание человеком своего знания, способностей, оценка своего эмоционального состояния по поводу своих знаний, способностей, мотивации. Саморегуляция познания — это не умственная способность (типа интеллек-

та) или академического навыка (типа техники чтения),- скорее, это процесс самоуправления, посредством которого ученики преобразовывают их умственные способности в академические навыки (Schunk D.H., Zimmerman B.J., 1998). Ключом к эффективной саморегуляции является точная самооценка того, что известно и что не известно. Следовательно, преподаватель, выступающий в роли фасилитатора процесса обучения, должен помочь им научиться получать информацию о своих познавательных способностях. Исходя из этого, сам преподаватель должен владеть интроапсихическими средствами (т.е. внутренними средствами саморегуляции) построения собственной деятельности. Основой для подобной саморегуляции служат метакогнитивные педагогические знания — знания об особенностях собственной познавательной деятельности (Днепров С.А., 1998). Таким образом, исследование метапознания, его способности анализировать собственные мыслительные стратегии и управлять собственной познавательной деятельностью попадает в сферу внимания педагогической психологии и, в частности, изучения педагогического мышления.

Следует, кстати, отметить разницу между познавательными и метапознавательными стратегиями. Первые помогают индивиду достичь специфической познавательной цели (например, понять текст), а вторые используются для контроля достижения этой цели (например, самоопрос на предмет понимания этого текста). Метакогнитивные компоненты, как правило, активизируются, когда познание терпит неудачу (например, непонимание текста с первого прочтения) и позволяют индивиду исправить ситуацию.

Итак, можно выделить следующие наиболее общие положения концепции метапознания: 1) знание о своем знании, процессах, мотивационных и эмоциональных состояниях; и 2) способность к сознательному и преднамеренному контролю и регуляции собственного знания, процессов мышления, мотивационных и эмоциональных состояний.

Целью нашего исследования стало сравнение представлений школьников и студентов вузов о своих собственных психических процессах и степени точности самооценки их эффективности. Исследование проводилось по следующим методикам: 1-й блок составили методики изучения адекватности самооценки продуктивности психических процессов (путем сопоставления предполагаемых и реальных результатов выполнения методик изучения психических процессов: оперативная зрительная память на числа и образы; оперативная слуховая память на слова и слоги; логическое мышление; поиск количественных отношений; выявление общих понятий; корректурная про-

ба Бурдона). 2-й блок был направлен на изучение метакогнитивных особенностей испытуемых, измеряемых при помощи разработанной нами анкеты, включающей вопросы на знания испытуемых о различных аспектах своей познавательной деятельности, об уровне контроля и управления этой деятельностью. Была подтверждена гипотеза о более адекватной самооценке продуктивности процессов мышления ($p<0,05$) и внимания ($p<0,01$) студентами-старшекурсниками. Применительно к самооценке памяти значимых различий между школьниками и студентами не обнаружено. Испытуемые, адекватно оценивающие продуктивность своей памяти, имеют более высокий уровень развития метапознания, чем испытуемые, недооценившие или переоценившие ее продуктивность ($p<0,01$).

Полученные результаты относительно выявленных возрастных различий в возможности самооценки продуктивности психических процессов школьниками и студентами, а также о наличии зависимости между адекватностью самооценки продуктивности некоторых психических процессов и уровнем развития метапознания, помогут наметить направления для преобразования процесса обучения в сторону разработки и внедрения программы по обучению стратегиям метапознания, что поможет обучаемому эффективно управлять процессом учебно-познавательной деятельности.

ОПЫТ ПЕДАГОГА ПО РЕШЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ

Смирнов А.А.
Ярославль

Деятельность педагога изменчива и складывается из большого количества практических ситуаций, требующих поиска оптимального их разрешения. Профессиональная деятельность приводит педагога к необходимости постоянного решения педагогических задач. По мере совершенствования профессионального мастерства у педагога формируется опыт решения педагогических задач, от которого будет в значительной степени зависеть характер и успешность решения последующих профессиональных задач.

Опыт субъекта по решению задач является важным условием, определяющим процесс решения задачи, поскольку представляет одно из тех внутренних условий, через которые осуществляется влияние внешних воздействий. Решение проблемы опыта субъекта по решению педагогических задач (что хранится, как структурируется, кик используется и т.п.) позволит решить важные вопросы не только практического, но и теоретического характера,

Мы предположили, что такой опыт субъекта структурируется в виде субъективной классификации задач, элементами которой являются данные о задаче, содержащие когнитивно-эмоционально-операциональные сведения. При решении новой задачи субъект сопоставляет эту задачу с элементами субъективной классификации задач по разным основаниям, категоризирует задачу и актуализирует некоторые данные, которые будет использовать при решении задачи. При этом результаты теоретического обучения педагога и практической его работы определенным образом взаимодействуют, образуя индивидуальное своеобразие субъективной классификации задач. Сопоставление реальной категоризации задачи, осуществляемой субъектом, с той, которая должна была бы осуществляться "по правилам" решения задачи (можно назвать такие варианты адекватной и неадекватной категоризацией задачи) показывает, что в практической деятельности неадекватная категоризация будет приводить к актуализации средств решения, неадекватных решаемой задаче. При анализе решения учебных теоретических задач нами была выявлена иная закономерность: неадекватная категоризация решаемой задачи не влияла на успешность ее решения, но в 2,3 раза увеличивала время ее решения.

Определенный интерес представляет характеристика классификационных оснований, по которым выстраивается субъективная классификация задач и осуществляется их категоризация. Наши исследования показали, что большую роль среди этих оснований для индивида играют субъективно-семантические признаки задачи.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ И ПРОЦЕССУАЛЬНЫХ АСПЕКТОВ МЫШЛЕНИЯ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Солондаев В.К.
Ярославль

А.В. Брушлинский придавал особое значение разработке психологии субъекта. Особенно важно для нас, что при этом субъект понимается как высший уровень активности человека, его целостности, автономности. А высшим уровнем активности субъекта является деятельность. Поскольку деятельность невозможна без мышления, без познания, постольку для исследований мышления в практической деятельности важна идея о недизъюнктивности, неразрывном единстве двух аспектов мышления: личностного и процессуального

Необходимо подчеркнуть, что для нас личностный подход — это одна из сторон субъектного подхода. Изучение личностных аспектов мышления (по С.Л. Рубинштейну это — изучение мышления как деятельности) предполагает их исследование во взаимосвязи с процессуальными аспектами. Мышление в практической деятельности предоставляет нам широчайшие возможности для таких исследований.

Психология практического мышления, разрабатываемая Ю.К. Корниловым и сотрудниками, накопила различные экспериментальные данные, относящиеся в первую очередь к процессуальным особенностям мышления, непосредственно включенного в реальную деятельность. Однако именно наличие специфических особенностей мыслительного процесса в практической деятельности создает видимость противопоставления мышления практического и теоретического.

В то же время, быстрый рост разнообразных эмпирических данных, полученных как отечественными, так и зарубежными исследователями, приводит к необходимости их упорядочения, сопоставления результатов, полученных в разных странах, на разных профессиональных группах. Таким образом, мы закономерно приходим к поиску детерминант выявляемых особенностей, то есть к проблеме более полного определения сущности практического мышления, его более полного не только концептуального, но и эмпирического описания.

Необходимость исследования практического мышления в его личностном, субъектном аспекте обусловлена и тем значением, которое в современном обществе приобретают непредвиденные результаты действий некоторых профессионалов. Примерами могут быть как техногенная катастрофа в Чернобыле, гуманитарные, экономические и экологические последствия локальных военных конфликтов на Ближнем Востоке, так и последствия (к сожалению, пока почти не изученные) нередких в последнее время отключений тепло- и электроснабжения.

Проведение корреляционного исследования, в котором те или иные типологические свойства личности сопоставляются с особенностями процесса решения практических задач, не решает проблему полностью, поскольку таким путем может быть зафиксирован лишь сам факт и общее содержание связи личностных особенностей и процесса мышления, а механизм этой связи остается нераскрытым.

Проиллюстрируем сказанное на примере конкретного исследования. Нами исследовался процесс решения практических задач в двух группах — учителя школ-интернатов и детские психиатры. Кроме того, для изучения личностных, аспектов применялись психосемантические методы.

Первое возможное направление дальнейшего мыслительного процесса: если поставленная цель оценивается как легко достижимая, перехода к проблемной ситуации не происходит до того, как достижение цели окажется затрудненным. В этом случае стимульная ситуация не принимается как проблемная и выделяется из общего потока деятельности лишь постольку, поскольку требует от субъекта совершения каких-либо рутинных действий.

Второе направление: если поставленная цель оценивается как труднодостижимая, происходит переход к проблемной ситуации препятственного типа. Цель может быть оценена как труднодостижимая по самым разным причинам. Может быть неизвестен способ ее достижения, либо неизвестны существенные условия использования известного способа.

Третье направление: если само использование уже известного способа действия при создавшихся условиях вызывает затруднения, формируется характерная для практического мышления "реализационная" проблемная ситуация.

В четвертом направлении мыслительный процесс идет тогда, когда стимульная ситуация первоначально не была принята в качестве проблемной, но в ходе достижения поставленной цели обнаружилась ее связь со значимым мотивом (который мог быть не актуализирован при постановке цели). Иначе говоря, в процессе достижения поставленной цели обнаруживается смысловое рассогласование — несоответствие различных смыслов. Выполняемое действие теряет или приобретает определенный личностный смысл — возникает смысловая или мотивационная проблемная ситуация.

Результаты исследований позволили описать, каким образом личностный смысл возникающих в работе ситуаций (еще не проблемных ситуаций), определяет содержание проблемной ситуации, которая, в свою очередь, направляет дальнейшее течение процесса мышления, включенного в практическую деятельность. Особенно важно то, что не во всех случаях субъект практической деятельности адекватно осознает всю сложную гамму смыслов складывающейся ситуации. Как неоднократно подчеркивал А.В. Брушлинский, личностный аспект мышления в основном осуществляется на уровне сознания и на уровне рефлексии. Следовательно, заявленная проблема неизбежно потребует разработки соответствующих — рефлексивных — методов исследования и воздействия, направленных не столько на оказание влияния извне для получения заранее определенного результата, сколько на свободное развитие и самоактуализацию субъекта практического мышления.

Исследование поддержано РГНФ, проект № 02-06-00249а

ПРИМЕНЕНИЕ ИДЕЙ ДЖ. ГИБСОНА К ОПИСАНИЮ ПРОЦЕССА РЕШЕНИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ

Спиридонов В.Ф.
Москва

Феноменология решения творческой задачи широко известна. Описаны этапы этого процесса, факторы, влияющие на его успешность, состав процессов решения, виды и функции интеллектуальных средств, личностные и мотивационные переменные решения (О.К. Тихомиров, 1969; Х. Хекхаузен, 2001). Однако психологические механизмы, которые обеспечивают отыскание решения задачи, остаются предметом острых дискуссий.

Как выяснили еще психологи вюрцбургской школы (Н. Ах, Г. Ватт), появление задачи резко изменяет мыслительный процесс, делая его целесообразным, т.е. подчиненным логике достижения цели. Именно в поиске психологических средств, обеспечивающих приближение к ней, чаще всего и видят основное направление процесса решения. Такой ход мысли хорошо фиксирует и объясняет слой сознательно контролируемых произвольных процессов, имеющих место в его ходе. Действительно, если понимать задачу как цель, данную в условиях, препятствующих ее достижению (А.Н. Леонтьев, 1965; В.В. Петухов, 1987), то именно цель определяет направление движение субъекта. Наиболее известными психологическими механизмами, предложенными для объяснения как раз такого процесса, являются "антиципирующий комплекс" О. Зельца и "анализ через синтез" С.Л. Рубинштейна.

Некритичное расширение понятия "цель" приводит однако к тому, что целенаправленным называют не только процесс решения репродуктивных, но и творческих задач. Такой ход мысли ведет к явным противоречиям. Каким образом можно целенаправленно приближаться к неизвестной (явно неопределенной) цели, остается совершенно непонятным. Кроме того, хорошо известно, что гарантированное решение творческих задач человеком весьма проблематично.

Для объяснения процессов решения в этом случае также был предложен ряд мыслительных механизмов. Среди них можно назвать ассоциативные по своей природе "диффузные репродукции" Г. Мюллера и "резонанс элементов опыта" Э. Клапареда, а также инсайт, опирающийся на функциональные связи задачи и замыкающий целостные формы мышления, предложенный гештальтпсихологами. Однако ассоциативные механизмы не могут объяснить осмысленный характер процесса решения, отсутствие в нем (за

исключением особых случаев) хаотического перебора вариантов. Работу гештальт-механизмов, несмотря на все усилия М. Вертгаймера, В. Келера, К. Дункера, удалось обнаружить только в ходе решения отдельных классов мыслительных задач. Кроме того, описываемые механизмы в значительной степени игнорируют целенаправленную активность субъекта в ходе решения.

Таким образом представляется, что для объяснения механизмов решения разных типов проблемных ситуаций (творческих и репродуктивных, логических и инсайтных и т.п.), исходя из единых теоретических принципов, требуются более синтетические схемы. В качестве таковых могут быть предложены теоретические идеи Дж. Гибсона, реализованные им при анализе процессов восприятия и позволившие дать четкие ответы на целый ряд классических вопросов этой области исследований.

Сильно упрощая, можно изложить взгляды Гибсона следующим образом:

экологический мир, (мир, окружающий живое существо) представлен объемлющим оптическим строем;

он характеризуется двумя особенностями: иерархическим строением и наличием значений;

значения — это возможности, которые предоставляют объекты экологического мира субъекту; их можно непосредственно воспринимать;

восприятие — процесс извлечения информации, который происходит за счет выделения в объемлющем оптическом строе инвариантов высокого порядка; эта возможность связана с собственной активностью человека;

в результате извлечения информации у человека формируется видимый мир — стабильное во времени и пространстве образование, независимое от конкретной стимуляции и собственных усилий человека, посредующее все процессы восприятия.

Попробуем по аналогии с вышеизложенным описать процесс решения "дункеровской задачи".

Аналогом объемлющего оптического строя выступает достаточно устойчивая совокупность ассоциаций, разнотипных образов и иных интеллектуальных конструкций, упроченных функциональных значений предметов и т.д. Это весьма информационно насыщенное образование. На этом основании у человека возникает мыслимый мир — конструкция во многом аналогичная видимому миру Гибсона. Именно в его рамках протекает индивидуальное мышление. Мыслимый мир отличается устойчивостью и непротиворечивостью, он открывает определенные возможности для мышления.

Переменные высокого порядка, аналогичные инвариантам, — разноплановые противоречия (понятно, что это далеко не единственный тип таких переменных). Именно так построены дункеровские задачи. Любая из них содержит конфликт между условиями и требованием, представляет собой противоречие (обычно даже несколько) — несовместность, которую нельзя интегрировать в мыслимый мир. Скажем, для известной задачи про X-лучи можно указать следующие из них: лучи должны быть и высоко, и низко интенсивными одновременно, должны контактировать и не контактировать со здоровыми тканями и т.д. В ходе решения субъект предпринимает разноплановые попытки преодолеть противоречия, все глубже вскрывая их природу.

Использование указанных теоретических идей позволяет решить целый ряд проблем, существующих в психологии мышления. Так, наличие мыслимого мира позволяет понять устойчивость ("константность") понятийных и других конструкций в ходе решения задачи, экологический характер аналога объемлющего оптического строя объясняет "вписанность" индивидуального мышления в мир. Но главное, — появляется возможность описывать разные виды мышления, исходя из одних предпосылок (скажем, решение логических или математических задач явно связано не с преодолением, а с избеганием противоречий), а также совместить целенаправленные усилия субъекта и непроизвольное движение по "градиенту" противоречия, которое постепенно выявляется в ходе решения.

ВРЕМЕННЫЕ СИНТЕЗЫ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И НА ФОНЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Стрелков Ю.К.
Москва

Временной синтез важное понятие, поскольку вводит в тему времени работу сознания, субъектность. В этих тезисах рассмотрим несколько случаев или типов временных синтезов, которые обязательны в работе руководителя. Мы выделяем синтезы не только потому, что они есть всегда и везде, где говорят о времени, а потому, что они привлекают внимание к особо сложным ситуациям, с которыми сталкиваются руководители.

Принятие решения. Прежде чем действовать, необходимо построить план. Но нельзя сразу действовать. Поскольку необходима отсрочка, действие необходимо отсрочить, оттянуть. Действие должно быть уникальным по качеству и адекватным ситуации. Вся рабо-

та по подготовке и принятию решения ведется в рамках временного синтеза: близкая и дальняя перспективы, непосредственные и отдаленные последствия. Принятие решения - это работа с будущим, работа, которая идет теперь, в настоящем. Работа основана на прошлом и проводится через его отрицание (повторять нельзя). Необходимо максимально учесть прошлый опыт чтобы построить предельно четкую картину, где видны все детали. Каким должно быть действие? Когда его следует совершить? Следует ли приступить к исполнению без затяжки, немедленно? Трудность в том, что первые две задачи еще не решены. Поскольку они не закончены и продолжаются в сознании и главное в мотивационной системе субъекта. Действие мотива продолжается, оно не прекратилось! Представляет интерес установить, каково действие мотива в труде руководителя. Почему прекращается действие мотива? Что прекращает его? Почему мотив перестает быть действенной силой?

Когда именно следует совершить действие, когда приступить к выполнению? В сложных системах, когда на процесс действуют множество факторов, нелегко ответить на такой вопрос особенно из-за того, что нет точной информации о состоянии системы в каждый момент. Невозможно само понятие статического состояния. Можно запустить, завершить, проследить и просчитать только целый этап. Войти в этап, выбрать момент для воздействия на процесс можно только на основе аналогичной этапной модели: на процесс можно воздействовать не в какой-то момент, а в пределах этапа. Значит речь может идти о наложении этапов. Процесс не остановится ради воздействия на него. Воздействие - тоже процесс. Настоящее - это процесс воздействия, горизонт, где нет границы между прошлым и будущим. Есть точка начала, которое прошло и точка завершения, которое предстоит. Между ними - процесс, движение, изменение. Примеры. Совещание, когда нужно выбрать момент для произнесения нужного слова, так чтобы другие услышали. Переговоры, когда необходимо определить момент, когда следует изменять стратегию, например, настаивать на предложении. Момент нужно поймать, воздействие должно быть выполнено.

Множественность выбора предполагает оценку приоритетов. До тех пор, пока приоритеты не оценены, выбор не сделан, субъект не может начать действие. Если дело не допускает отсрочки, момент, когда нужно начинать действие приближается сам собой. До тех пор, пока момент не наступил, следует говорить о временном синтезе: варианты уже выделены, анализ идет, но приоритеты еще не определены - это настоящее, неясное и неопределенное. Настоящее - это когда нет ясности, как выполнить выбор.

Говоря о деятельности, мы уже выделяли три типа синтезов: исполнение, подготовка, анализ выполненного. В каждом временные проблемы своего рода. Процесс еще не начат: какая степень детализации его представления и проработки обеспечит его выполнение. Необходимо добиться непрерывности перехода от подготовки к исполнению. Дело решит двухэтапная подготовка. После тщательно проведенной первой подготовки задолго до начала основного процесса необходима подготовка непосредственно перед началом- она плавно перейдет в исполнение основных функций по обслуживанию процесса. Трудности исполнения уже описаны выше: выбрать момент воздействия на процесс можно только в рамках периода. Как воздействовать на процесс? каким должен быть первый толчок и когда его следует произвести?

Проблема анализа: - прошлое является настоящим, это сам ход анализа, но настоящее - это не прошлое. Необходимо в новом действии отсеять многое, из-за того, что прошлое не повториться. Но что отбрасывать как несущественное и что оставлять как главное? Что повторится, поскольку важное, основное? Анализ нельзя отождествлять с исправлением. Нужно понимать, что анализируя, уже нельзя изменить того, что произошло и вернуть потерянное. Что-то обязательно будет повторено. Но анализ для того и ведется, чтобы анализируемое несчастье не повторилось.

Так, рассматривая ситуацию в динамике, а не в статике, выделяя пересекающиеся и охватывающие процессы, мы нашли место для сложной мыслительной работы. Трудность в невозможности разделить настоящее, прошлое, будущее.

Выдерживание срока, длительности предполагает затягивание срока субъектом. Какое затягивание допустимо? Синхронизация предполагает опоздание. Без какого опоздания невозможно? Какова величина допуска, временного зазора, неопределенности? Временной синтез предполагает зазор. Временную определенность. Временной синтез - результат работы сознания.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ЕМКОСТИ ОПЕРАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ ОПЕРАТОРА ХИМИЧЕСКОГО ПРОИЗВОДСТВА

Субботина Л.Ю., Амирян С.С.

Ярославль

Одним из главных компонентов, обусловливающих успешность операторской деятельности, является умение оператора решать профессиональные задачи. Основу нашего исследования составил

анализ процесса освоения навыка решения производственных задач операторами химических производств. От оператора химического производства требуется анализ поступающего потока информации и выделения данных тех задач, несвоевременное решение которых может привести к блокировке деятельности (частичной остановке) или к предаварийной ситуации. Поэтому эффективность оперативного мышления оператора становится определяющим фактором успешности деятельности. Особое значение приобретает оценка этой эффективности.

На первом этапе исследования выявлено, что в основе специфического умения решения производственных ситуаций лежит базовая функция мышления. Для успешной работы оператору необходимо оперативное мышление, содержанием которого является быстрый счет и четкие логические суждения. В процессе профессионализации формируется единая система мыслительной деятельности, обеспечивающая: планирование хода решения задачи; контроль и регулирование; диагностику результативности мыслительных умозаключений; формулировку задач устранений отклонений от нормы. Основная роль оперативного мышления в данном случае — выработка алгоритма решения конкретной профессиональной задачи.

Второй этап работы посвящен анализу вырабатываемого оператором алгоритма и оценке умственной нагрузки оператора в процессе мыслительной деятельности. В ходе исследования выявлено, что оперативное мышление оператора химического производства характеризуется двухкомпонентной структурой. Первый компонент — теоретический. Он в свою очередь включает два типа знания. Условно определим их как "общее знание" — включающее профессиональную базовую информацию, и "элементарное знание" — содержание конкретной учебной задачи. Второй компонент — практический, выражающийся в формировании алгоритма решения. Процесс выработки алгоритма заключается в накоплении элементарных знаний до уровня, позволяющего перейти к качественному перестроению информации и нахождению требуемого решения. Качественным критерием оперативного мышления служит степень соответствия деятельности обучаемого той деятельности, которая предусмотрена эталонным алгоритмом решения задачи. Оценить уровень обученности оператора знаниям можно по двум позициям: какое количество элементарных вопросов необходимо задать обучаемому, чтобы он пришел к пониманию задачи; какой сложности должны быть эти вопросы.

Количественным критерием для определения общего уровня сформированости мысленного алгоритма служит средняя оценка,

определяемая как среднее арифметическое от всех оценок, полученных обучаемым по элементарным вопросом. Средняя оценка, при этом, будет определена на основе интервальных или пропорциональных оценок. В частности, пропорциональная оценка получается как отношение числа допущенных ошибок при ответах на элементарные вопросы к максимально возможному их количеству. Здесь, конечно, надо учитывать, что оценка может быть положительна лишь в случае соблюдения обучаемым временных норм решения задачи, соотносящихся с регламентными ограничениями по времени.

Если для оценки уровня обученности используются контрольные вопросы разной сложности, то каждому из вопросов присваивается определенный коэффициент, значение которого тем больше, чем сложнее вопрос. Принято значение таких коэффициентов называть весом вопроса, а сами коэффициенты — весовыми коэффициентами.

Общая оценка (в случае, когда в качестве критерия оценки элементарных знаний принято количество допущенных ошибок) получается как обратная величина суммы произведений весовых коэфициентов на соответствующие им количества ошибок.

Рассмотренные критерии дают интегральную оценку общих знаний, но с их помощью невозможно оценить структуру полученного обучаемым алгоритма. Задаваясь задачей решения этой проблемы, используем так называемую матрицу состояний или информационную матрицу. Для определения понятия матрицы состояний заметим, что включенные в состав курса задачи обучения, могут быть двух типов:

— задачи, требующие однокомпонентных ответов;

— задачи, требующие многокомпонентных ответов.

Другими словами, под задачами первого типа понимаются задачи, алгоритмы решения которых содержат один операционный блок, а под задачами второго типа — задачи, алгоритмы решения которых содержат два и более операционных блока.

В итоге составляется информационная матрица, у которой число строк равно числу задач обучения предназначенных для оценки уровня обученности, а число столбцов — количеству весовых уровней, на которые эти задачи подразделены по сложности. Отметим, что число контрольных задач может быть равно числу всех задач, включенных в курс обучения. Суммируя веса каждой задачи, мы получим информационную емкость найденного обучающимся алгоритма, или, иначе говоря, оперативного мышления оператора.

Следует отметить, что для успешного применения предложенной методики необходимо учитывать, что самыми ответственными моментами являются:

— четкое формулирование задачи обучения;

— обоснованный выбор значений весов отдельных блоков алгоритма решения.

Полученные нами результаты позволяют подойти к разработке моделей профессионального соответствия операторов химического производства по психологическим параметрам оперативного мышления. В процессе обучения и последующей профессиональной деятельности оператор может использовать наработанные оперативные механизмы и мыслительные алгоритмы для обеспечения эффективной деятельности.

ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ НА ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ УЧАЩИХСЯ

Турчин А.С.

Иваново

Развитие теоретического мышления является одной из наиболее трудных задач, решаемых в процессе школьного обучения. Стихийно компоненты теоретического мышления формируются не у всех детей, что отрицательно сказывается на их школьной судьбе.

Существуют два пути решения этой задачи: 1) развитие теоретического мышления в процессе специального формирования содержания учебной деятельности; 2) попутное, но достаточно эффективное развитие компонентов теоретического мышления в процессе освоения деятельности со знаково-символическими средствами. В первом случае на протяжении всего обучения в начальном звене школы последовательно ведется работа по развитию основных компонентов теоретического мышления, выделенных в исследованиях В.В. Давыдова: теоретический анализ, рефлексия способа решения или действия, внутренний план действий высоких уровней. Во втором случае, формирование требуемых качеств теоретического мышления (ТМ) идет более быстро, вне привязки к конкретному возрастному этапу, т.е. не обязательно с первых дней пребывания ребенка в школе. В последнем случае учебное моделирование выступает определяющим фактором компенсации недостатков в развитии компонентов ТМ школьников, по какой-то причине не демонстрирующих успехов в решении учебных задач.

Исследование, выполненное нами под руководством Н.Г. Салминой, позволило поставить вопрос о закономерности влияния освоения учебного моделирования на основные компоненты ТМ младших школьников. При общем положительном результате экс-

периментального обучения моделированию были выявлены различия в характере его влияния на компоненты ТМ. Это позволило сделать ряд предположений как о причинах быстрой (в течение одного учебного года) успешной компенсации у большей части младших школьников, не обучавшихся специально по программам развивающего обучения, но осваивавших учебное моделирование, как средство решения задач, так и о психологических механизмах его влияния на мышление учащихся.

Показатели сформированности ТМ у наших испытуемых, имевших низкие первоначальные результаты как в решении задач с использованием моделей, так и задач, с помощью которых определялся уровень сформированности компонентов ТМ на констатирующем этапе эксперимента, были низкими практически у всех испытуемых-первоклассников. На стадии контрольного эксперимента результаты диагностики сформированности компонентов ТМ выглядели следующим образом.

Теоретический анализ высокого уровня сформированности был выявлен у 71,4% учащихся; рефлексия способа действия у 60%; внутренний план действий — у 40% испытуемых. Учитывая столь неравномерные результаты сформированности компонентов ТМ, при том, что различия с данными констатирующего эксперимента были статистически значимы по всем из них, представлялось интересным изучение причин возникновения этих различий.

Нами был проведен сопоставительный анализ структуры моделирования и компонентов ТМ, опираясь на результаты которого мы сделали следующие выводы о причинах различий влияния на них.

Наиболее высокие результаты сформированности теоретического анализа можно объяснить сходством его операциональной структуры с операциональным содержанием действий, входящих в состав моделирования. Не удивительно, что первое действие в нем обозначено как "предварительный анализ". То, что это требует именно выполнения содержательного анализа, обусловлено требованиями выделения существенных признаков объектов. Для достижения понимания по существу требуется произвести выделение существенных (сущностных) признаков, инварианта, а также осуществление первичной группировки признаков.

Рефлексия, определяемая В.В. Давыдовым как "момент анализа", формируется тоже начиная с первых операций, поскольку разделение учащимися признаков на существенные и несущественные должно производиться самостоятельно и обязательно аргументироваться. Добавим, что кроме рефлексии способа решения в обязательном порядке аргументируется (рефлексируется) выбор графи-

ческих средств построения модели. В практике традиционного обучения на это не обращают внимания в достаточной степени, что в дальнейшем проявляется в специфических затруднениях учащихся. Они не могут аргументировать свой выбор графических средств, используемых в функции моделей, а это, в свою очередь, отрицательно сказывается на общих результатах и препятствует формированию рефлексивного контроля.

Внутренний план действий (ВПД), предполагающий удержание в уме двух ходов, довольно уверенно демонстрирует почти половина испытуемых. Однако, именно то, что моделирование выступало как деятельность графическая, т.е. мы не пытались обучать наиболее сложному мысленному моделированию, дало наименее впечатляющий развивающий эффект ВПД. Да и разброс результатов испытуемых с разным уровнем обучаемости свидетельствовал о необходимости специальных занятий по развитию этого качества мышления.

В заключение можно отметить особую роль, которую моделирование призвано играть в начале обучения школьного типа, но пока еще не выполняет в полной мере. Вероятнее всего причиной недопонимания его развивающих возможностей является "иллюзия очевидности" у учителей начальных классов и специалистов в области методики начального обучения, не уделяющих специально внимания обучения моделированию как деятельности, требующей специального, отдельного формирования. В этом случае и получается неоправданно широкий разброс как результатов школьной успеваемости, так и показателей сформированности теоретического мышления младших школьников.

К ПРОБЛЕМЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ И ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ МЫШЛЕНИЯ

Урванцев Л.П.
Ярославль

А.В. Брушлинский, обсуждая в своих работах процессуальный и личностный аспекты мышления, отмечал, что мышление — это практическая и теоретическая деятельность субъекта. Различия между практическим и теоретическим мышлением давно и успешно изучаются психологами ЯрГУ. В рамках иной парадигмы за рубежом в последние годы активно исследуется проблема практического интеллекта. Отечественных психологов прежде всего интересует процесс мышления и его психологические механизмы при решении практи-

ческих задач, тогда как Р. Стернберг и его сотрудники в основном занимается проблемами определения уровня развития разных видов интеллекта и их формирования. Оба подхода не рассматривают, однако, такой аспект проблемы, как склонность конкретного человека к решению теоретических либо практических задач, определённую направленность мышления как компонент, структурную составляющую общей направленности личности.

Для выявления практической или теоретической направленности мышления как основная использовалась методика, разработанная Е.В. Драпак, когда испытуемого просят восстановить тексты статей или заметок по их небольшим фрагментам. Дополнительно или для предварительной экспресс-диагностики применялись в модифицированных вариантах методики "Карандаш" Ю.Д. Бабаевой (нужно назвать как можно больше свойств карандаша) и "Дискриминация свойств понятий" (авторы В.В. Плотников и Е.Е. Татаренко). Далее для краткости испытуемых с преобладанием теоретической направленности мышления будем называть "теоретиками", с преобладанием противоположной направленности — "практиками".

Первое наше исследование в данном направлении позволило установить ряд важных различий между теоретиками и практиками в этом отношении. Например, они не одинаковое внимание уделяют разным учебным дисциплинам, используют различные способы работы с изучаемым материалом, считают особенно важными различные части учебного текста и т.д.

Предварительные, ещё не опубликованные результаты исследования М.И. Чуй показали, что в выборке французских студентов значительно больше демонстрирующих склонность к практическому мышлению, чем среди российских студентов. Вероятно, очень важны для его понимания различия между нашими странами в системах образования, в доминирующих методиках преподавания и даже в содержании учебных дисциплин. Принципы ситуативного обучения шире используются во многих зарубежных странах, студенты и учащиеся там в большей степени нацелены методами обучения на применение знаний для разрешения конкретных ситуаций и меньше ориентированы на усвоение общих, абстрактных знаний вне определенного контекста.

Лица с практической и теоретической направленностью мышления имеют достаточно выраженные различия в преобладании у них определенного типа реакции во фрустрирующей ситуации. Для людей с теоретической направленностью мышления более характерен объектно-доминантный и эгозащитный тип реагирования, в то время как лицам с практической направленностью мышления

чаще присущ необходимо-упорствующий тип реагирования на фрустрирующую ситуацию.

Практики и теоретики почти не различаются по значимости ценностей личной жизни, таких как здоровье и любовь: это ценности, которыми большинство людей руководствуются в первую очередь. Различаются своей значимостью ценности общественного признания, свободы (самостоятельность, независимость в суждениях, поступках) — они более характерны для лиц с практической направленностью мышления; жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом) — для лиц с теоретической направленностью мышления. Из инструментальных ценностей наиболее различаются предпочтения таких ценностей, как рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения), самоконтроль (сдержанность, дисциплина), эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе); ими в большей степени руководствуются лица с теоретической направленностью мышления. В то же время лица с практической направленностью мышления руководствуются принципами широты взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки) и твердости воли (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями).

Для лиц с практической направленностью мышления менее значимыми являются ценности познания, творчества (т.е. ценности личностного роста не только в глазах окружающих, но и в своих собственных), для них не характерен принцип уверенности в себе (во внутренней гармонии, свободы от внутренних противоречий, сомнений), в то время как для лиц с теоретической направленностью мышления менее значимыми являются счастье других (хотя принцип счастья в своей собственной жизни они ценят достаточно высоко), переживания прекрасного в природе и искусстве. Из списка инструментальных ценностей менее значимыми для практиков являются самоконтроль, рационализм (т.е. ценности, которые так высоко ценят теоретики); непримиримость к недостаткам в себе и другим как руководящий принцип в жизни не характерна для обеих групп.

Установлена связь между склонностью к иррациональным идеям и направленностью мышления: отсутствие склонности к формированию иррациональных идей связана с практической направленностью мышления.

Выявлены различия между испытуемыми с индивидуальной и общественной направленностью иррациональных идей: склонность к формированию убеждений индивидуальной направленности связана с практическим типом мышления. Под иррациональными иде-

ями общественной направленности понимаются представления о катастрофичности и непереносимости определенных событий, санкционированных обществом, тогда как идеи индивидуальной направленности присущи субъектам с индивидуалистической, предметной ориентацией.

Исследование поддержано РГНФ, проект № 02-06-00249а

Раздел 7

Развитие идей А.В. Брушлинского и О.К. Тихомирова в современной психологии

КОНТИНУАЛЬНОСТЬ ПСИХИЧЕСКОГО И ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Александров Ю.И., Сергиенко Е.А.
Москва

Много лет назад К. Левин (1935/1990) утверждал, что в психологии наблюдается переход от аристотетелевской к галилеевской понятийной структуре, в рамках которой группирование в оппозиционные пары заменяется группированием с помощью серийных понятий. Ярким примером такого перехода является развитие А.В. Брушлинским концепции недизъюнктивности психического, а также О.К. Тихомировым представлений о наличии стадии «эмоционального предрешения», предшествующей осознанному решению. Это предрешение до появления нового знания способствует формированию глобального критерия этого знания или, в терминологии теории функциональных систем, — формированию модели таких параметров результата, которые позволят перейти к следующему действию в беспрерывном континууме. «Процесс» и «результат» не могут быть противопоставлены как проявления недизъюнктивности и дизъюнктивности.

В то же время во многих случаях, в особенности там, где психология осуществляет контакт с нейронауками, упомянутый понятийный переход осуществляется лишь на декларативном уровне. Так, например, представление о континуальности психического не позволяет рассматривать возникающую на очередном этапе индивидуального развития систему как «генерирующую» тот или иной «психический процесс». Однако традиционные представления о функциях как отправлениях определенного субстрата и о развитии как формировании анатомических структур, ответственных за соответствующую «специфическую функцию» (сенсорную, моторную, активационную, мотивационную, когнитивную, эмоциональную и т.д.), предопределяют как анатомическую локализацию гене-

ратора данного «психического процесса», так и локализацию его появления в определенной точке развития.

Определенная сложность в понимании недизъюнктивности психического может возникать также и в связи с тем, что электрические импульсы нейронов (спайки) — дискретны. Оказывается, что дискретный процесс (физиологический) «продуцирует» недизъюнктивный (психический). Последняя из упомянутых выше проблем — результат недоразумения. Электрические импульсы — это лишь один из способов описания непрерывного метаболического процесса, специальное отображение одной из его стадий. Принципиально при этом подчеркнуть, что спайки одного нейрона могут иметь разный генез и характеристики (например, амплитудные), а процессы в интервале между спайками являются значимыми, даже определяющими для формирования спайка и не могут быть от него оторваны. Конечно, каждая из указанных, а также другие подобные проблемы и противоречия могут быть устранены по отдельности, как это было только что показано. Однако более простой путь — выбор парадигмы, внутри которой подобные проблемы не возникают.

Материал нейронаук может быть эффективно использован в психологии в парадигме системного подхода. Тогда этот материал не вступает в противоречие с представлением о недизъюнктивности психического, не требует локализации (ни строгой, ни динамической) «психических процессов» и избегает как редукции психического к физиологическому, так и представления об их взаимодействии.

С позиций системного подхода функции описываются как достижения целостных результатов и могут быть соотнесены с целостным индивидом, но не с отдельной его анатомической структурой. Развитие рассматривается как системогенез, а не как органогенез, связывающей появление новой функции (например, психической) с созреванием локальных анатомических образований. Каждый следующий системогенез, являясь реализацией генетической программы в индивидуально специфичной среде (в том числе — культурной), соотносит индивида со все более дискретным миром и обеспечивает переход от более ранних и слабо дифференцированных систем, соотносимых с эмоциями к более дифференцированным, соотносимым с когнитивными процессами (Александров, 1995), от коннотативных семантических пространств к предметно-категориальным денотативным пространствам (Петренко, 1997), от холистического к аналитическому восприятию (Брушлинский, Сергиенко, 1998). Принципиально, что все эти переходы понимаются как континуум, а не как дихотомия.

Изоморфизм психики и активности нейрона некорректен. Психическое и физиологическое с позиций системного решения психофизиологической проблемы не соотносимы напрямую, но лишь через системные общеорганизменные процессы, которые не могут быть сведены к активности отдельных нейронов или даже отдельных мозговых структур. Именно интегративная деятельность всего мозга, взаимосодействие его активности и активности других элементов организма в рамках качественно специфических информационных системных процессов могут быть рассмотрены в качестве мозговой основы психики. Из сказанного ясно, почему в системной парадигме проблемы, подобные анатомической локализации «психических процессов» или противоречию «дискретной» активности нейронов недизъюнктивному психическому, не возникают.

Исследование поддержано РГНФ (проект № 02-06-00011)
и Советом по грантам Президента Российской Федерации
(ведущие научные школы России, проект № НШ-1989.2003.6)

ОБ АРХИВЕ О.К. ТИХОМИРОВА

Бабанин Л.Н.
Москва

После кончины О.К. Тихомирова его архив в полном составе и большая часть личной библиотеки поступили в распоряжение лаборатории психологии информатизации и интеллектуальной деятельности, которой руководит ученик и многолетний коллега Олега Константиновича А.Е. Войскунский. Архив состоит более чем из двухсот папок, которые содержат около двух тысяч документов. Пока архив описан только частично, подробно описано только 34 папки.

Среди документов — личные документы, рукописи опубликованных и неопубликованных статей, подготовительные материалы и заметки, материалы лекций по общей психологии, спецкурсу «искусственный интеллект и психология», отдельные лекции, научная переписка. Особенно много неизданных материалов относится к последнему периоду его творчества после 1986 года.

При анализе документов, относящихся к последнему периоду творчества О.К. Тихомирова, вырисовываются неизвестные грани его личности. Он как профессиональный психолог остро реагировал на происходящие в то время социальные изменения в СССР, а за тем в России. Он предпочитал не шумные дискуссии в переполненных аудиториях, а спокойный обстоятельный психологический

анализ за рабочим столом. Так им были подготовлены и опубликованы работы «Психологические аспекты нового политического мышления» (1990), «Большевизм и психология» (1992), «К. Поппер и психология» (1995).

В архиве имеются его профессиональные замечания относительно происходящих в этот период социальных преобразований, новых идей, психологический анализ работ авторов, бывших ранее под запретом, и ставших доступных общественности только в период перестройки. Он обсуждает работы Н. Бердяева, С. Булгакова, П. Струве, С. Франка и других авторов.

Три работы из архива уже опубликованы: «Алгоритмы и творчество», «Творчество как неалгоритмический процесс», «Психологические ошибки социальных экспериментов».

Интересен метод работы О.К. Тихомирова: читая интересующую его статью, он записывал в отдельной тонкой ученической тетради критические замечания и мысли, возникающие в ходе чтения данной статьи. Эти записи потом часто становились основой его собственной статьи. В архиве содержится большое число таких ученических тетрадей. Архив О.К. Тихомирова представляет интерес для психологов, занимающихся проблемами общей психологии, психологии мышления, «искусственного интеллекта», психологии компьютеризации, истории психологии, периодом перестройки, творчества О.К. Тихомирова.

Подготовлено при поддержке РГНФ, грант № 03-06-00131

САМОПОЗНАНИЕ И ПОЗНАНИЕ ДРУГИХ В МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Белоусова А.К.
Ростов-на-Дону

Проблема взаимосвязи мышления и общения интенсивно разрабатывается в общей и социальной психологии, её решение сосредоточено вокруг аспекта взаимопереходов между мышлением и общением (А.А. Бодалёв, А.В. Брушлинский, Б.Ф. Ломов, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарёв, О.К. Тихомиров). Однако проблема возникновения и регуляции мыслительной деятельности в процессах межличностного познания до сих пор остается не исследованной.

Исследования совместной деятельности, получившие распространение в последние годы, дают возможность проследить, как влияет совместная деятельность на мышление группы, личностей, входящих в эти группы (А.В. Брушлинский, Ч.М. Гаджиев, С.М.

Джакупов, А.А. Кольцова, Б.Ф. Ломов, А.М. Матюшкин, Н.Н. Обозов, В.А. Поликарпов, Я.А. Пономарёв, Л.В. Путляева, И.Н. Семёнов, Р.Т. Сверчкова, О.К. Тихомиров и др.). Что касается вопросов о роли мыслительной деятельности в процессах формирования понятий о человеке, они остаются фактически неразработанными.

В общей психологии в последние годы получено много интересных данных, раскрывающих механизм управления мыслительной деятельностью человека. В частности, выявлена роль эмоций в регуляции целеобразования на различных стадиях мыслительного процесса, показана динамика смыслообразования, раскрыты некоторые важные закономерности совместной мыслительной деятельности.

До сих пор исследовали, как правило, совместную мыслительную деятельность, её особенности и закономерности, которые не имели выхода в межличностное познание. В исследованиях мыслительной деятельности в процессах познания человека можно выделить два направления: первое связано с изучением проблем самопознания как предмета психологии мышления; второе раскрывает участие мыслительной деятельности в процессах познания другого человека.

В процессе решения творческих задач познавательная деятельность человека направлена не только на вычерпывание субъект-объектных проблемных ситуаций, но и на решение особого рода конфликтных ситуаций, характеризующихся субъективно-личностным противоречием. В процессе разрешения проблемных ситуаций возникают конфликты личностного порядка, которые стимулируют мыслительную деятельность человека на развитие этих противоречий. Таким образом, оказываясь направленным на самого себя, человек в ходе познания выступает и как субъект, осуществляющий познание, и как объект, подвергающийся познанию.

Нам представляется, что, взаимодействуя с объективной действительностью, решая познавательные противоречия в продуктивных, творческих и других видах задач, человек осуществляет мышление, в котором можно выделить две целевые и смысловые направленности: познание предметов и явлений действительности; познание самого себя и других. Как правило, мышление о предметах и явлениях действительности выступает доминирующей деятельностью, в которую активно вовлекается человек; познание себя и других вклинивается в доминирующую деятельность, выступая в качестве субдоминантной. Рассмотрение особенностей такой деятельности в совместном решении творческих и нетворческих задач позволяет установить механизмы мыслительной деятельности в познании другого человека.

В ходе совместной мыслительной деятельности, элементарную форму которой представляет диада, взаимодействующие субъекты не только раскрывают вместе сущность предмета их деятельности, но необходимо раскрывают и личностные особенности друг друга посредством мышления о другом. Иными словами возникает и субдоминантная мыслительная деятельность, как бы выходящая за пределы доминирующей мыслительной деятельности. Возникает предположение, что, по крайней мере, часть того, что можно считать субдоминантной деятельностью, является необходимым для регуляции доминантной, т.е. наличие процессов самопознания и познания других является необходимым моментом совместной мыслительной деятельности.

Это вытекает из представления о том, что в ходе становления диады в совместный (совокупный) субъект деятельности, общение является системообразующим фактором по отношению к совместной мыслительной деятельности, которая возникает в процессе совпадения мотивов деятельности обоих субъектов. Нельзя представить совместную деятельность, если мотивы не совпадают у её участников. Механизм образования мотивов (мотивообразование) происходит через развитие смыслов и их познание. Смыслы, за которыми стоят их мотивы, открываются в процессах общения и в содержании действий (А.К. Белоусова, С.М. Джакупов, О.К. Тихомиров). Это и предполагает задачу познания роли внешне субдоминантного явления (мышления, приводящего к познанию личностных смыслов, мотивов, целей, действий и т.д.) как внутренний момент совместной мыслительной деятельности. С другой стороны, в системе субдоминантной мыслительной деятельности оказываются те установки, которые возникли у каждого человека по отношению друг к другу. В ходе решения проблемных ситуаций, берущих начало в совместной мыслительной деятельности, установки изменяются и выступают как её новообразования, выходящие за её пределы, входя в систему знаний о человеке.

Мышление о другом оборачивается в процессе совместной мыслительной деятельности мышлением о себе, собственных мотивах, обусловливая необходимость решать задачи на смысл (А.Н. Леонтьев), подстраивая собственные мотивы к мотивам другого как необходимом явлении для обеспечения совместной мыслительной деятельности. Таким образом, мыслительная деятельность как субдоминантная, направленная на познание себя и другого, выступает, с одной стороны, как необходимый элемент совместной мыслительной деятельности, её регуляции, с другой стороны, как компонент в целостной системе самопознания и познания другого.

В совместной мыслительной деятельности, таким образом, объективируются моменты, которые свернуты в индивидуальной мыслительной деятельности. В ней мы имеем модель познания себя через другого как основу самопознания. Мы возвращаемся к исходным положениям Л.С. Выготского о том, что генетически более ранним является совместное, которое интериоризируется и становится трудно реализуемым для экспериментального изучения. Деятельность и выступает тем, посредством чего становится возможным познание себя и других.

ПОНИМАНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ИСКУССТВА КАК ФОРМА СМЫСЛОВОГО МЫШЛЕНИЯ

Березанская Н.Б., Некрылова Н.В.
Москва

Трудами О.К. Тихомирова, его учеников и коллег заложены принципы новой стратегии изучения мыслительной деятельности человека, которые обобщены в качестве основ самостоятельной теории — смысловой теории мышления (СТМ). СТМ анализирует мышление как деятельность личности с раскрытием потребностно-мотивационно-целевой и эмоционально-смысловой детерминации, определением условий взаимодействия осознаваемых и неосознаваемых компонентов. СТМ складывалась как результат изучения реалистического «внешнепредметного» мышления (решение задач, профессиональная деятельность). В этом варианте эмоциональная динамика, мотиво- и смыслообразование выступили в экспериментах (Ю.Е. Виноградов, В.Е. Клочко, И.А. Васильев) как непроизвольные процессы, определяющие механизмы «естественной» личностной регуляции, действующие на каждом из уровней. Как следствие этой «закономерной спонтанности» функционирования «собственно психологических» форм детерминации поиска решения, открытых школой О.К. Тихомирова, в поле зрения исследователей оказались лишь непроизвольно порождаемые новообразования (познавательные потребности, мотивы, смыслы, интеллектуальные эмоции), являющиеся одновременно и продуктами, и условиями протекающей деятельности. Использование «методики рассуждения вслух», в свою очередь видоизменяло «естественное движение» процессов вербализации, повышая их произвольность и представленность в ходе решения задач. Перспективная теория живет в науке, постоянно развиваясь. Разработка иных методических схем должна привести к уточнению и дополнению СТМ.

Одним из путей развития идеи о смысловой природе мышления и преодоления ограничений когнитивно-информационного подхода к его описаниям, является изучение таких форм мышления, где порождение смыслов становится произвольным. В этом случае преобразование сложившейся системы смыслов, формирование и осознание новой смысловой реальности выступают как особое предметное содержание (материал) мыслительной деятельности («решение задачи на смысл» по А.Н. Леонтьеву, «смыслоконструирование» и «смыслопонимание» по Д.А. Леонтьеву). Следуя принятой классификации видов мышления, по специфике содержания можно выделить смысловое мышление. Это открывает дополнительный ракурс анализа тематики смысловой регуляции: явными становятся проблемы соотношения эмоционально-интуитивных и вербально-рефлексивных способов презентации смыслов и механизмов их развития, произвольного смыслопорождения и роли мотивационно-эмоциональной регуляции в этом процессе, определения видов и форм культурного опосредствования смыслового мышления, рассматриваемого в контексте его социальной природы (и средств-знаков, и типа организации — дискурсивно-диалогической).

В нашем исследовании названные проблемы решались на новом для СТМ объекте — осмыслении содержания произведения искусства. По Л.С. Выготскому, индивидуальные чувства, эмоции, страсти преобразуются произведением искусства, обобщаются и становятся «культурными». У взрослого человека этот процесс может быть эффективно реализован только на основе смыслового мышления. Еще Аристотель рассматривал искусство как форму постижения мудрости, а Ф. Шиллер — как способ «делать своими чужие чувства». Если для искусствоведа эти взгляды альтернативны, то для психолога они непротиворечивы, поскольку именно мышление обеспечивает возможность распредмечивания смыслового пласта произведения, в результате чего возникает понимание-переживание. В.В. Знаков, занимаясь исследованиями понимания правды, также утверждает, что понимание искусства есть акт ценностно-смыслового отношения: искусство не информирует, а подвигает людей на поиск смысла. Микроанализ этого акта и проводился в данной работе, построенной на предположении, что смысловые переживания автора, имманентно содержащиеся в произведении, являются предметом развертывающейся творческой мыслительной деятельности зрителя, который должен открыть их для себя и пережить в пространстве внутреннего опыта. Функционально этот процесс выступает причиной смыслового изменения или "нового рождения" личности.

Процедура эксперимента: испытуемому последовательно предъявлялось 7 репродукций картин Ван Гога (во время восприятия регистрировалась КГР), далее картины ранжировались по двум критериям: «понравилась — не понравилась» и «оказала воздействие — оставила безразличным»; затем испытуемый рассказывал о картинах, которые он поставил на первое и последнее место (и по силе воздействия, и по привлекательности-отношению). Дополнительно требовалось рассказать о картине, вызвавшей наибольшее изменение КГР. Критерием отбора репродукций выступали письма и дневники автора, раскрывающие содержание смыслов, которые Ван Гог «вкладывал» в свое произведение. В экспериментах участвовало 11 человек.

Выявлено 3 уровня понимания произведения.

Первый характеризуется дистанцированной, оценочной позицией зрителя, ведущей к интеллектуализированному анализу (понимание-знание) технического исполнения, угадыванию авторского замысла, интерпретации изображений и событий, приписыванию «настроения» картине или мыслей и чувств ее персонажам. Изменений КГР практически не наблюдается.

Второй уровень отражает эмоциональные способы взаимодействия с произведением: к процессу понимания «подключаются» личные воспоминания, ассоциации. Осмысление картины осуществляется в контексте собственного интеллектуально-эмоционального состояния. Происходит только актуализация смыслов, но не поиск и осознание новых. Связь с изменениями КГР неоднозначна.

Третий уровень отличается порождением нового смыслового опыта, нового понимания бытия. Возникают состояния «прозрения» — «смыслового инсайта». Осмысление этого типа осуществлялось только при значимом изменении КГР. Выражены состояния удивления, замирания, длительные паузы в речи. Понимание-переживание является «субъективно становящимся», характеризуется осознанием незавершенности смысла, его неоднозначности. Значимым становится поиск точного слова, речь приобретает образность и метафоричность, смыслы сменяют друг друга, оставляя ощущение недосказанности и невозможности их высказать.

Приписывание картине высокой силы воздействия с параллельным изменением КГР соответствует факту возникновения полноценного смысла (осознаваемого, понимаемого и переживаемого). Несовпадения субъективной оценки силы воздействия картины с реальными изменениями КГР препятствуют возникновению понимания-переживания. Отсутствие осознания факта воздействия картины, при восприятии которой происходило изменение КГР, явля-

ется существенным препятствием для ее целостного осмысления (комментарии отражают только 1-й и 2-й уровни). В ситуации, когда и испытуемый не осознает воздействия картины, и КГР объективно не изменяется, комментарии крайне обеднены, отличаются краткостью, бессодержательностью, отсутствием «видения» в картине смысла. Оценка привлекательности картины (нравится она или нет) связи с динамикой КГР не имеет и на возникновение смысловой интерпретации не влияет.

Если не происходит изменения КГР, то осмысление картины поверхностно и фрагментарно, но легко вербализуется. Если же отмечается значимое изменение КГР, то в комментариях увеличивается выраженность смысловых уровней анализа, его глубина и целостность.

Восприятие картин «Кипарисы на фоне звездного неба» (очень важной для Ван Гога) и «Звездная ночь» (воспринималась художником как отработка техники) показывает, что испытуемые на разном уровне осознания чувствительны к тому, насколько автору удалось воплотить ценностно-смысловые переживания. Картина «Кипарисы на фоне звездного неба» у всех испытуемых вызывала существенное изменение КГР. При восприятии картины «Звездная ночь» ни у одного испытуемого (по всей выборке!), не наблюдалось падения КГР.

Таким образом, показаны варианты соотношения психологического и физиологического компонентов при возникновении смыслового переживания. Мы считаем возможным сделать вывод, что ситуация совпадения субъективной оценки воздействия картины с объективными изменения КГР свидетельствует о феномене, который в экзистенциальной психологии (Р. Мэй) получил название «встречи» зрителя с художественным произведением.

СТРУКТУРИРУЮЩАЯ ФУНКЦИЯ МОТИВА: ИССЛЕДОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ РЕШЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ СУРДОПСИХОЛОГИИ

Богданова Т.Г.
Москва

Изучение протекания познавательных процессов при различной мотивации позволило О.К. Тихомирову выдвинуть положение о существовании наряду с общепринятыми функциями мотивов, побудительной и смыслообразующей, — *структурирующей* его функции. Структурирующее влияние мотива проявляется в изменении

целеобразования, увеличении продуктивности процесса образования промежуточных целей, в разной степени критичности по отношению к промежуточным результатам своей деятельности, в характере процесса порождения промежуточных целей на основе соотнесения произведенных преобразований с общей целью.

От мотива зависит степень развернутости вербализованной и невербализованной активности детей, решающих задачу, соотношение этих двух уровней, степень выраженности и особенности порождения таких новообразований, какими являются промежуточные цели. Мотивы, выполняя структурирующую функцию, включаются в процессы целеобразования и оказывают влияние на результаты и творческий характер процессов познания. Структурно-функциональные взаимодействия мотивов и целей, процессов их образования являются одним из механизмов увеличения числа творческих решений, изменения их качественных особенностей. Изучение условий, при которых процессы целеобразования разворачиваются наилучшим образом, необходимы для создания наиболее адекватных моделей этих процессов, для оптимальной организации мыслительной деятельности ребенка при решении различных задач.

Словесная память — одна из наиболее сложных форм психической деятельности, в процессе своего развития тесно и непосредственно взаимосвязанная с речью, становление которой у *детей с нарушенным слухом* совершаются замедленно и своеобразно. Из-за недостаточного развития речи глухие дети испытывают значительные трудности в усвоении и накоплении знаний, сформулированных словесно. Одно из направлений развития памяти в детском возрасте — совершенствование опосредствованного запоминания, изменение связей мнемической функции с другими познавательными процессами, среди которых одно из главных мест занимает мышление.

Такой фактор как мотивация в каждом конкретном случае может быть реализован соответствующим образом, он нацеливает ребенка на переработку поступившей информации, сформулированной словесно и последующее сохранение материала. В деятельности любого человека, кроме конечной цели, важную роль играют промежуточные цели. Эти цели формируются человеком самостоятельно и в тоже время связаны с конечной, отражают некоторые ее существенные характеристики.

В контексте решения практических задач, связанных с совершенствованием обучения детей с нарушенным слухом, была сформулирована основная задача исследования: моделируя при экспе-

риментальном обучении различные мотивационные ситуации, проанализировать возможности изменения в запоминании словесного материала. Методический план экспериментального обучения заключался в варьировании ситуационной мотивации, задаваемой посредством инструкций, при этом создавались условия, направленные на формирование мнемической и коммуникативной мотивации. В качестве словесного материала были подобраны адаптированные для детей с нарушениями слуха тесты одинаковой сложности. Результаты запоминания текстов анализировались по следующим показателям: по количеству и точности воспроизведения смысловых единиц, по успешности воспроизведения общего смысла рассказов, по ответам на вопросы.

При сопоставлении качественных и количественных показателей были выделены три уровня успешности воспроизведения рассказов. Низкий уровень — воспроизведение неточное или фрагментарное, при котором неправильно воспроизводятся взаимоотношения действующих лиц, отсутствует воспроизведение причинно-следственных связей. Средний уровень — воспроизведен ход событий, описанных в рассказе без раскрытия всех причинно-следственных связей. Высокий уровень — общий смысл рассказа воспроизведен полностью или с некоторыми логическими пропусками, не мешающими пониманию рассказов.

Анализ результатов, полученных в ходе эксперимента, показал, что коммуникативная мотивация является оптимальной для запоминания и повышает его эффективность в том смысле, что активизирует операциональные структуры, приводит к усилению смысловой обработки содержания рассказов. Высокий уровень воспроизведения наблюдается у 37%, средний — у 50% учащихся седьмых классов.

Мнемическая мотивация в меньшей степени стимулирует мыслительную деятельность учащихся, чаще приводит к многократным механическим повторным чтениям текстов. Высокий уровень в этом случае наблюдается у 12% учащихся, средний — у 21%, у остальных был отмечен низкий уровень воспроизведения.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о том, что главное условие успешного запоминания и последующего воспроизведения рассказов детьми с нарушениями слуха — взаимодействие соответствующего мотивационного фактора с активизацией мыслительной деятельности по отношению к его содержанию, то есть с реализацией структурирующей функции мотива. В тех случаях, когда у глухих детей наблюдается развернутая продуктивная мыслительная деятельность по отношению к содержанию рассказа, до-

стигается полная и точная его воспроизведение. От способности в разной мере мысленно преобразовывать материал зависит целый ряд качественных показателей: использование эффективного способа запоминания, его полнота, точность и прочность.

Положительные результаты экспериментального обучения дают основания рекомендовать предложенную систему методических приемов работы с текстом к использованию на уроках, в процессе индивидуальной работы при подготовке домашних заданий в школах для детей с нарушениями слуха.

ПОРОЖДЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ВЕРБАЛИЗОВАННЫХ ОПЕРАЦИОНАЛЬНЫХ СМЫСЛОВ В ПРОЦЕССЕ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЯ В СЛОЖНЫХ СИТУАЦИЯХ

Васюкова Е.Е.
Москва

Смысловая концепция мышления О.К. Тихомирова — альтернатива тем теориям мышления, которые наиболее творческое его звено — нахождение принципа решения — характеризовали как внезапный, непосредственно не вытекающий из предшествующей деятельности субъекта и недоступный исследованию акт, называемый «интуицией», «усмотрением решения», «инсайтом». Пытаясь проникнуть в тайну мышления, О.К. Тихомиров предложил максимально экстериоризировать сам процесс мышления, а не идти по пути изучения условий, в которых возникает догадка. Применение методов регистрации глазодвигательной и осязательной активности в процессе решения творческих задач сопряженно с методом рассуждения вслух позволило изучать мышление во взаимосвязи его невербализованных и вербализованных компонентов. Повышение внимания к процессуальной стороне мышления и обогащение методического арсенала сопровождалось также акцентированием О.К. Тихомировым субъектности мышления, использованием и конкретизацией понятия «смысл» для понимания организации процесса решения мыслительной задачи.

Основное понятие, предложенное О.К. Тихомировым, — понятие операционального смысла (ОС). ОС — это индивидуальная форма психического отражения, возникающая у субъекта в результате исследовательских актов и благодаря им меняющаяся на разных этапах периода, предшествующего выбору практического действия (например, хода в шахматной партии или позиции). Согласно О.К. Тихомирову, сам процесс решения следует понимать как

формирование, развитие и сложное взаимодействие операциональных смысловых образований разного вида. Смысловые образования, возникающие по ходу решения задачи, выполняют функцию эвристик (определяют избирательность и направление исследовательской деятельности).

Выделяются ОС разного вида (элемента, ситуации, попытки, переобследования, действия) и уровней — вербализованные и невербализованные ОС (ВОС и НОС).

О.К. Тихомиров сформулировал общие положения о взаимоотношении ВОС и НОС (на основе тщательного сопоставления динамики осязательной активности и речевого рассуждения при решении специальных шахматных задач). Показано, что НОС предшествуют и опосредствуют процесс возникновения (а также и изменения) ВОС.

В своих ранних работах О.К. Тихомиров говорил о ВОС и НОС как разных уровнях операциональных смыслов. Основное внимание уделялось НОС, но при этом подчеркивалась активная роль также и ВОС. В более поздней работе «Психология мышления» речь идет о НОС и вербальных продуктах.

Цель нашей работы — установить существование ВОС, описать их основные характеристики и особенности развития в процессе принятия решения в сложных ситуациях.

Испытуемые: 48 шахматистов разной квалификации (от 3 разряда до гроссмейстера) и возраста (от 15.5 до 81 года); средний возраст выборки — 49 лет.

Метод исследования: метод рассуждения вслух при выборе лучшего хода в двух трудных шахматных позициях (позиционной и тактической) и построение графов процесса решения.

Результаты:

Выявлена избирательность и направленность вербального поиска лучшего хода, который ведется лишь в нескольких направлениях, исходя из ограниченного набора ходов-кандидатов, лежащих в основе рассматриваемых вариантов и подвариантов. На вербальном уровне осуществляются повторы первых (базовых) и последующих (небазовых) ходов с изменением отдельных цепочек ходов, их расширением, с оценкой. Эти факты позволяют говорить о ВОС, их порождении и развитии в процессе принятия решения. Основные характеристики ВОС — глубина сознательной зоны ориентировки, которая проявляется в максимальной и средней глубине поиска, в разветвленности; объем, индикатором которого является количество уникальных базовых ходов, число вариантов, вариантов и подвариантов, нулевых ходов (потенциально открытых ходов,

появляющихся тогда, когда рассматриваются ходы лишь за одну сторону); структура, реконструируемая по количеству повторенных базовых и небазовых ходов. Специфичным для ВОС выступает такая его характеристика как степень осознанности, проявляющаяся в оценках возникающих позиций.

Обнаружено влияние типа позиции и квалификации шахматистов на показатели ВОС.

В обеих позициях высококвалифицированные шахматисты по сравнению с менее квалифицированными имеют более высокие средние значения таких показателей ВОС как количество уникальных небазовых ходов, повторенных небазовых ходов, вариантов (включая подварианты), оценок.

В тактической позиции, по сравнению с позиционной, шахматисты в среднем предлагают больше оценок, больше повторяют небазовые ходы, тогда как в позиционной позиции шахматисты в среднем делают больше нулевых ходов, варианты рассматривают на большую максимальную глубину.

В тактической позиции высококвалифицированные шахматисты по сравнению с менее квалифицированными отличаются по большому числу показателей, связанных со всеми характеристиками ВОС. Они имеют более высокие средние значения по числу уникальных небазовых ходов (их 24.10), повторов базовых (в среднем 8.53) и небазовых ходов (11.58), вариантов — 12.58, вариантов с подвариантами — 18.53, нулевых ходов (3), оценок (8.53), по максимальной глубине — 8.26 полуходов.

В позиционной позиции высококвалифицированные шахматисты по сравнению с менее квалифицированными имеют более высокие средние значения по числу уникальных небазовых ходов (21.68), повторенных небазовых ходов (8.05), вариантов, включая подварианты (18), оценок (7), в том числе оценок неясности позиции после ее трансформации (1.26).

Рассматривая варианты (последовательности ходов), испытуемые по сути дела устанавливают функциональные связи между элементами. Число этих элементов характеризует объем, а количество их называний (обследований) — структуру ВОС. Выявлено, что в процессе поиска лучшего хода элементы переобследуются — одни чаще, как более значимые, другие реже, включаясь в разные системы связей, образованные как уже известными, так и вновь называемыми элементами (количество рассматриваемых элементов, число обследований, соотношение новых и старых элементов варьирует от варианта к варианту). Число элементов, обследований и наиболее часто обследуемых элементов больше у высококвалифици-

рованных шахматистов. У них отмечается цикличность поиска (чередование интенсивного и малоинтенсивного вербального обследования) и пропорциональность в назывании старых и новых элементов, что не характерно для низкоквалифицированных шахматистов.

Итак, избирательность и направленность поиска, феномен переобследования на вербальном уровне позволяют говорить о ВОС, их порождении и развитии в процессе принятия решения. Выделяются аналогичные НОС характеристики ВОС — объем, структура и глубина, а также степень осознанности, которые зависят от типа задачи и квалификации испытуемых.

Исследование поддержано РГНФ, грант № 03-06-00131а

МЕНТАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ КАК ОСОБЫЙ ТИП ПРАКТИЧЕСКОГО ОБОБЩЕНИЯ

Владимиров И.Ю.
Ярославль

Одной из важнейших задач психологии практического мышления является изучение реально существующей у субъекта системы эмпирических обобщений. Сложность структуры и сочетания факторов, влияющих на человека в ходе формирования им знания об окружающей реальности, а также роль уникальности опыта субъекта во взаимодействии с окружающим миром требуют использования системного подхода, предложенного Б.Ф. Ломовым, и субъектного подхода, разработанного А.В. Брушлинским при исследовании этой области психического. Рассмотрим некоторые особенности обобщений повседневного опыта, заставляющие нас выдвигать данный тезис и вводить особый термин для их обозначения. Данные получены на материале изучения обобщений из таких сфер опыта как "наивная физика" и ролевое общение.

В ходе взаимодействия с действительностью субъект может задействовать свои знания из различных сфер опыта, различного уровня обобщенности. Отражаются разные аспекты явления, с которым осуществляется взаимодействие. Так, например, в ситуации ролевого общения субъект индивидуально учитывает тип ситуации взаимодействия, характеристики партнера по общению, особенности ролей. Использование метода классификации и метода семантического дифференциала показало, что к одной категории могут относиться объекты различных типов, например, лица на фотографиях и представители профессий. Также к этому кругу явлений

относятся использование знаний из сфер опыта, не связанных с актуальной ситуацией, и метафорический перенос.

Следует также отметить, что наряду с собственно когнитивным компонентом в сложных эмпирических обобщениях подобного типа существенную роль играет недифференцированная аффективно-оценочная составляющая, выполняющая ряд специфических функций. Главной из которых, на наш взгляд, является отражение субъектом в обобщении собственной роли деятеля в актуальной ситуации. Действительно, была выявлена связь интенсивности и знака аффективно-оценочного компонента с представлениями человека о собственной компетентности и широте диапазона возможного поведения в данной ситуации.

Кроме того при исследовании данного типа обобщений кроме изучения их структуры и содержания необходимо учитывать динамику их использования субъектом. В результате серии экспериментов нами было выявлено три уровня развития обобщений данного типа и связь преобладающего у человека уровня обобщений с особенностями актуализации обобщенных знаний в процессе их применения.

На особенности структуры содержательного наполнения и динамики актуализации обобщений влияет также степень активности переработки знаний субъектом на различных стадиях взаимодействия с объектом и формирования представлений о нем. Это подтверждает факт избирательной актуализации знаний субъектом. Информация задействуется в том объеме, степени осознанности и подробности, в каких она необходима субъекту в данной ситуации. Кроме того было установлено, что лица имевшие опыт активного взаимодействия с отражаемым явлением, выступающие в этом процессе как деятели, а не пассивные участники, формировали более сложные и удобно организованные для использования обобщения, что вело к боле быстрому и эффективному решению ими экспериментальных ситуаций.

Для теоретического осмысления данных фактов мы использовали термин "ментальная модель", заимствованный нами из работ ряда представителей когнитивной психологии, занимавшихся сходной проблематикой. Ментальная модель представляет собой особую форму эмпирического обобщения знаний субъекта о явлении, объекте, совокупности объектов, отличающейся изначально слабой вербализуемостью, экономностью (представлена в сознании не более полно, чем требует актуальная ситуация), в основном отражает не содержательную характеристику явления, объекта, а принципы, лежащие в его основе, взаимосвязь элементов структуры, что делает возможным использования знания из смежных сфер опыта. Данный термин на наш взгляд позволяет описать сложный системный характер изуча-

емого нами типа обобщений и дает возможность связать и осмыслить результаты по данной проблематике полученные в различных отечественных и зарубежных психологических школах.

Исследование поддержано РГНФ, проект № 02-06-00249а

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Вяхирева Е.А., Смотрова И.А.
Балашов

В современной психолого-педагогической литературе проблемы формирования творческого мышления и проблемного обучения рассматриваются во взаимосвязи.

Творческий процесс самостоятельного поиска новых знаний, построения новых способов действия всегда носит предельно субъективный, личностный характер. Только при учете этого характера он может быть реализован, смоделирован в границах обучения. Именно поэтому проблемное обучение основывается на психологических механизмах творческого мышления, тем более что в его условиях процесс учения максимально сближается с естественным процессом мышления.

Психология творческого мышления за почти 100 летний период своего существования накопила большое количество данных об особенностях протекания и механизмах развития мыслительной деятельности человека.

Подлинной психологической основой концепции проблемного обучения стала теория мышления как продуктивного процесса, выдвинутая С.Л. Рубинштейном.

Он выявил один из универсальных механизмов мышления как искания и открытия нового.

Проницательному, постигающему уму многое проблематично. Для того же, кто не привык мыслить самостоятельно, не существует проблем. Там, где нет проблемной ситуации, нет и мышления в строгом смысле слова.

Сформированное, развитое, творческое мышление стремится проблематизировать действительность. Речь идет не о выдумывании искусственных проблем, а об обнаружении и постановке реальных проблем.

Теория мышления С.Л. Рубинштейна была развита и конкретизирована его последователем А.В. Брушлинским, в том числе применительно к вопросам проблемного обучения.

А.В. Брушлинский отмечал то, что бесконечное углубление мышления в новое содержание объектов внешнего мира превращает мыслительную деятельность в универсально развивающийся, незапрограммированный процесс. Творческому мышлению присуще саморазвитие.

По мнению А.В. Брушлинского, всякое мышление — хотя бы в минимальной степени — всегда является самостоятельным открывающим нечто существенно новое, т.е. продуктивным, творческим. Мышление потому и необходимо, что в ходе жизни и деятельности каждый индивид обнаруживает все новые и новые, ранее неизвестные явления, процессы, события. Прежних знаний все время оказывается недостаточно. Мышление всегда устремлено в глубины неизведанного; каждый человек, когда он мыслит, самостоятельно делает открытие чего-то нового.

Первый признак мыслящего человека — это умение видеть проблемы там, где они есть. При этом процесс вычленения проблемы в объекте познания представляет собой вполне завершенный творческий мыслительный акт, так как он связан с предварительной ориентировкой, анализом и преобразованием ситуации.

В проблеме, таким образом, имеются неизвестные, как бы незаполненные места. Для превращения неизвестного в известное необходимы соответствующие знания и способы деятельности, которые у человека поначалу отсутствуют.

Необходимость поиска этих знаний и способов выражается в познавательной потребности субъекта. Без осознания и переживания такой необходимости процесс мышления невозможен. Будучи же осознанной в таком качестве познавательная потребность побуждает мыслительную активность человека.

Таким образом, центральные положения теории о креативности сводятся к следующему:

Человеческое бытие есть непрерывное взаимодействие субъекта с объектом, осуществляющееся в форме целесообразной предметно-преобразующей деятельности субъекта.

Объекты деятельности не даны человеку в готовом виде. Они всегда содержат в себе определенные внутренние противоречия, проблемы, задачи, которые субъект должен разрешить в процессе их практического и мыслительного преобразования.

Предметный мир, таким образом, открывается человеку как исполненный проблемностью. Это вызывает необходимость в мышлении.

Исходя из изложенного, творческое мышление может быть успешно сформировано лишь средствами и методами проблемного обучения. В то же время, необходимо учитывать и современные тенденции учебного процесса.

ТРАНСФОРМАЦИЯ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК КРИТЕРИЙ ИЗМЕНЕННОГО СОСТОЯНИЯ СОЗНАНИЯ

Гордеева О.В.
Москва

В отечественной психологии проблема измененных состояний сознания (ИСС) долгое время не получала достаточной теоретической разработки по ряду причин (идеологических, социальных, психологических). Однако соответствующие феномены достаточно широко изучались в различных областях советской психологии. Мы хотим обратиться ко вкладу в изучение проблемы ИСС, который был сделан О.К. Тихомировым и его коллегами — В.Л. Райковым и Н.Б. Березанской — при исследовании ими личностных детерминант мыслительной деятельности.

Проблема определения ИСС в западной психологии обычно решается путем составления набора параметров, по которым изменяется психическое функционирование (то есть, определяется, какие психические процессы меняются при ИСС) и содержательного определения критериев ИСС — того, как именно по каждому параметру должна измениться психическая деятельность, чтобы данное состояние было признано измененным.

Практически всеми зарубежными исследователями признается, что одной из характерных особенностей ИСС являются изменения мышления. Достаточная (хотя и в меньшей степени) согласованность прослеживается в их позициях по вопросу о том, какие конкретно изменения в мыслительной деятельности при этом происходят. Между тем многие результаты, полученные О.К. Тихомировым и его коллегами при изучении мышления человека в сомнамбулической стадии гипноза, противоречат выделенным в западной психологии характеристикам ИСС. Мы будем анализировать только те из них, которые связаны с особенностями мыслительной деятельности.

В. Фазинг отмечает как одну из существенных черт ИСС изменения «мыслительных процессов высшего уровня» — процессов творческого мышления и принятия решений: он утверждает, что, хотя в ИСС действительно возможно нахождение творческих решений проблемы, чаще продуктивность такой деятельности не выше, а ниже, чем в обычном состоянии сознания (как за счет нарушений познавательных процессов, так и за счет снижения критики). То есть в ИСС, по Фазингу, снижается способность к организации сложной целенаправленной мыслительной деятельности. Еще одной характеристикой ИСС, по Фазингу, яв-

ляются изменения во внутренней речи: ее удельный вес уменьшается, ухудшается ее связность, взаимосоответствие с действиями человека и с текущей ситуацией, в ее содержании увеличивается доля фантазии. Преобладание ощущений и образов над вербальным мышлением выделялось и Р. Могаром как одна из характеристик ИСС. А. Людвиг подчеркивал переход в ИСС к доминированию архаических модусов мышления, которые связаны с ослаблением так называемой проверки реальности, нечеткостью различий между причиной и следствием, амбивалентностью мышления, сосуществованием несовпадений без переживания какого-либо конфликта, снижением чувствительности к логическим противоречиям. Снижение «рациональности» мыслей и эмоций и усиление их примитивности в ИСС отмечалось также Ф. Соломоном и его коллегами.

В проведенных О.К. Тихомировым, Н.Б. Березанской и В.Л. Райковым экспериментах обнаружилось, что испытуемые в глубокой сомнамбулической стадии гипноза (например, при внушении им образа «Репина») могут в привычном темпе решать задачи не только наглядного, но и вербального характера без каких-либо признаков визуализации и фрагментарности: так, они легко воспроизводили прослушанный рассказ, давали описание сюжетных картинок и окружающих предметов, определяли и сравнивали понятия, правильно выполняли задание «4-й лишний», устанавливали простые и сложные аналогии между понятиями, формулировали переносный смысл пословиц, называли «любые 20 слов», самостоятельно составляли рассказы из заданных трех слов. То есть, у человека в данном состоянии прежний уровень мыслительной деятельности оказывается полностью сохранным. При этом наблюдалось «выпадение» конкретных знаний, которые, по мнению испытуемого, не могли быть известны человеку, образ которого внушался.

Интересно, что в данном состоянии отсутствует часто подчеркиваемая зарубежными исследователями ИСС нечувствительность к противоречиям. Так, в эксперименте специально создавали конфликтные ситуации: двум разным людям в состоянии гипноза внушался один и тот же образ («Репин»), затем каждого из них просили назвать свое имя. Поскольку оно оказывалось одинаковым, экспериментатор спрашивал, кто же из испытуемых «действительно Илья Репин». Возникал спор, в ходе которого испытуемые активно отстаивали свою позицию; их рассуждения были развернутыми и логичными, с самостоятельным привлечением ряда аргументов для объяснения возникающего противоречия.

Опыты с шахматными задачами при внушении образа «Алехина» показали, что их решение осуществляется столь же успешно и быстро, что и в обычном состоянии. В структуре речевого рассуждения испытуемого (при решении задачи «вслух») представлены все те звенья, которые характерны для организованной мыслительной деятельности: ориентировка в условиях задачи, формирование и коррекция замысла решения, динамика попыток решения, оценки и переоценки этих попыток и ситуации в целом.

В соответствующих сериях была показана возможность не просто сохранения, но и значительного улучшения в гипнотическом состоянии творческой деятельности в конкретной области — такое происходит при внушении образа личности, обнаружившей выдающийся талант в данной области. Так, внушение образа «Репина» и «Рафаэля» значительно улучшает качество изобразительной деятельности испытуемого как в гипнозе, так и после опыта, пробуждает желание рисовать. При внушении образов С. Рахманинова и Ф. Крейслера студентам Московской консерватории они не только улучшили свои исполнительские качества непосредственно в гипнозе, но и закрепили в определенной степени свои успехи в обычном состоянии сознания. При внушении образов выдающихся шахматистов уровень осуществляемой испытуемым шахматной игры был на несколько разрядов выше. Новое отношение к деятельности, предполагаемое внушаемой личностью, с которой испытуемый идентифицирует себя, задает новую саморегуляцию собственной деятельности испытуемого.

Предполагалось, что за поразительными изменениями продуктов мыслительной деятельности стоят глубокие изменения ее самой — она переводится на более «творческий» уровень, поэтому авторы предприняли исследование креативности человека. Испытуемым в прегипнотическом и гипнотическом (внушался образ великого ученого и изобретателя) состоянии предлагались известные методики на креативность — задания на оригинальное использование предметов и на сравнение понятий. Было обнаружено, что в гипнозе не просто возрастают показатели беглости (общее число ответов) и гибкости (количество актуализированных свойств предмета, найденных принципов решения) — меняется сам «стиль» мышления, появляются новые стратегии мышления, испытуемый начинает «видеть по-новому» старые объекты. Так, испытуемые повторяли очень мало своих ответов из серии до гипноза (т.е. менялся сам набор признаков) — они их не помнили, а, услышав от экспериментатора, относились к ним резко критически, находя их неприемлемыми для себя. Без гипноза испытуемые стремились ис-

пользовать найденный принцип решения в других заданиях, в гипнозе образ великого человека «не позволяет» повторяться, делает такой путь поиска неинтересным для испытуемого. Кроме этого, если без гипноза испытуемые обычно ищут применение предложенному предмету вне связи с другими вещами, то почти все испытуемые в гипнозе начинают его «усовершенствовать», включать его как часть в какую-либо другую конструкцию. Ответы испытуемых в гипнозе отличались большой необычностью, часто казались экспериментатору абсурдными, но когда человека просили обосновать свое мнение, то оно оказывалось возможным и даже логичным. Из-за выраженной активизации творческих процессов в гипнозе авторы назвали данное состояние «активным, деятельным, творческим сомнамбулизмом».

Творческий процесс предполагает два элемента — генерирование новых образов и идей (что вполне возможно в ИСС) и их оценку, контроль в соответствии с конкретными задачами (по мнению западных исследователей, из-за снижения критики этот компонент должен отсутствовать в ИСС). Однако в эксперименте О.К. Тихомирова и его коллег внушение образа активной «реальной» личности побуждало загипнотизированного максимально адекватно отражать те аспекты реальности, в области которых осуществлялась его деятельность.

Феномены регрессии мыслительных процессов, на которые ссылаются некоторые западные специалисты по ИСС, тоже наблюдались, но лишь в тех опытах, где испытуемому направленно внушался образ пятилетнего ребенка (тогда в его мышлении с помощью соответствующих методик явственно демонстрировались все присущие данному возрасту особенности), а также образ человека, не компетентного в области осуществляемой деятельности (например, художника при решении шахматных задач) или малообразованного.

Предлагая рассматривать гипноз как «модель» состояния, О.К. Тихомиров и его коллеги предупреждали, что нельзя идентифицировать гипноз с самим содержанием этой модели, которое может быть разным. Их опыты подтверждают выделяемые на Западе параметры ИСС, но вносят значительные коррективы в представления о критериях данных состояний; критерии обычно определяются тем, какая по содержанию модель лежит в основе формируемого (самим человеком или внешним воздействием, например, внушением) измененного состояния сознания.

Работа поддержана РГНФ, грант № 03-06-00131

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Киселева Т.Г.
Ярославль

Принцип единства сознания и деятельности, сформулированный в трудах С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, А.В. Брушлинского, требует рассмотрения профессионального мышления руководителей в неразрывной связи с осуществляемой ими управленческой деятельностью. Педагогическая психология не может довольствоваться лишь констатацией тех или иных особенностей, ее козырем всегда был *формирующий* эксперимент. Перед нами как исследователями и практиками стоит задача целенаправленного формирования профессионального педагогического мышления руководителей учебных заведений.

"Человек...всюду и везде осуществляет мыслительную деятельность с одной — единственной целью: с целью познания непрерывно меняющихся и поэтому новых свойств и отношений объекта, вообще бытия", — писал А.В. Брушлинский (1983). Сложность управленческой деятельности обусловлена тем, что в качестве объекта выступает "полимодальный, совокупный" (А.Н. Леонтьев) субъект. Этот многоуровневый, динамично изменяющийся субъект управления развивается по своим внутренним законам, что требует от руководителя высокого уровня развития профессионального мышления, а именно: рефлексии и надситуативного мышления (М.М. Кашапов). Управленец в принципе не может использовать готовые шаблоны в деятельности, что подтверждает слова А.В. Брушлинского о том, что "любое мышление...всегда, хотя бы в минимальной степени, есть искание и открытие существенно нового" (1983) и "потому оно всегда является в той или иной мере продуктивным, творческим, самостоятельным" (1983).

Проведенное нами исследование профессионального мышления руководителей образовательных учреждений (ОУ) в системе начального профессионального образования (НПО) позволило сделать следующие выводы. Способность анализировать и адекватно оценивать является неотъемлемой частью успешного руководителя. Анализ прошлого выступает гарантом объективных выводов, основой качественного планирования на будущее. Именно более высокий уровень рефлексии успешных руководителей позволяет им "не наступать дважды на одни и те же грабли", что, в свою очередь, заставляет учиться на собственных ошибках.

Низкий уровень рефлексивности руководителей, занимающих противоположный полюс на шкале успешности, свидетельствует о том, что они не могут проводить комплексный анализ достигнутых успехов и допущенных промахов, не видят тенденций, намечающихся в их организации. Возможно, поэтому данная категория руководителей начинает бить тревогу только тогда, когда ситуация в ОУ близка к критической.

Мышление — это интегральный показатель, включающий в себя различные аспекты, в т.ч. и рассмотренную выше рефлексивность. Надситуативный уровень мышления педагогических работников характеризуется такими качествами как: а) способность обнаруживать проблемность в своей деятельности и решать ее с учетом ближней и дальней перспективы; б) способность творчески, нестандартно подходить к осуществлению собственной деятельности; в) способность взвешенно оценивать достигнутые результаты и видеть позитивные моменты даже в неудачах и промахах, учиться на своих ошибках; г) способность прогнозировать ход события, исход и отдаленные последствия предпринимаемых действий. Отсутствие достоверных отличий между руководителями по параметру "ситуативное мышление" указывает на то, что оно является неотъемлемой частью деятельности любого управленца, решающего тактические задачи. Отличие же между успешным и мало успешным руководителем состоит в том, что первый за текучкой дел способен "подняться над ситуацией", рассуждать стратегически, думать об отдаленной перспективе, а мало успешный управленец действует как пожарный, вынужденный тушить постоянно вспыхивающий пожар. При этом он живет в постоянном напряжении, т.к. не в силах предвидеть, где взорвется в очередной раз. Растрачивая силы по мелочам, решая тактические вопросы, у мало успешного руководителя не хватает ни времени, ни сил на разработку перспективных решений и проектов.

Третье достоверное отличие между успешными и мало успешными руководителями лежит в сфере прогностичности мышления. Мало успешные руководители, принимая какие-либо управленческие решения, имеют слабо структурированное представление о ближайших, средних и отдаленных последствиях своих действий. Они ждут некоторого результата (обратной связи), на основании которой предпринимают корректирующие действия. Уровень прогностичности и степень детализированности прогноза у успешных руководителей значительно выше. Как тут не вспомнить слова А.В. Брушлинского о том, что "причинная обусловленность мышления существенно отличается от менее сложной саморегуляции движений и действий, осуществляемых только или преимущественно на основе обрат-

ных связей путем непосредственного сличения промежуточных, текущих состояний с изначально заданными эталонами конечных результатов. Обратные связи необходимы, но недостаточны для мысленного прогнозирования искомого (1979, 1983).

Все обозначенные выше особенности говорят о том, что успешность в выполнении управленческой деятельности определяется широтой видимого горизонта. И успешный, и менее успешный руководитель идут одной дорогой. Но первый движется при ярком солнечном свете и его путь хорошо просматривается далеко вперед, а второй продвигается на ощупь: кто-то в полной темноте, кто-то в тумане, поэтому преграду последние замечают только тогда, когда наткнутся на нее.

Мышление не остается статичным, оно всегда "становящееся, формирующееся, развивающееся, никогда полностью не завершенное в своем открытии все новых и новых свойств и отношений" (А.В. Брушлинский, 1983). Оно подвержено изменениям, вследствие чего мы можем говорить о формировании у руководителей мыслительных способностей и стратегий, но для этого необходимо, чтобы процесс профессионального развития носил бы характер непрерывного образования в течение всей профессиональной жизни.

СМЫСЛООБРАЗОВАНИЕ КАК МЕХАНИЗМ СТАНОВЛЕНИЯ МНОГОМЕРНОГО МИРА ЧЕЛОВЕКА

Клочко А.В.
Барнаул

Проблема смыслообразования является одной из центральных в теории мышления О.К. Тихомирова. Более того, как нам кажется, своеобразие решения именно этой проблемы стало опознавательным знаком теории и обусловило право называть саму теорию "смысловой теорией мышления". Как теперь можно оценить, смыслообразование является не рядовым процессом, который свойственен исключительно мыслительной деятельности, наряду с процессами порождения других психологических новообразований, совокупностью которых и реализуется деятельность. В связи с этим актуальной является задача проследить дальнейшее развитие проблемы смыслообразования, связанное с выходом ее за рамки смысловой теории мышления, в которой она получила своеобразное теоретическое и экспериментальное решение.

Современные представления о смыслах и смыслообразования имеют свою предысторию, которая доказывает тот факт, что не

только различные, но даже общие методологические корни, позволяющие ученым считать себя представителями одной научной школы, не исключает возможность реализации различного мышления по поводу тех или иных психологических реалий. Достаточно условно можно выделить три группы взглядов на проблему смыслов, которые сложились исторически и продолжают существовать и развиваться, взаимодействуя между собой, отражая в этом развитии периодически возникающие в науке тенденции к интеграции и дифференциации психологического познания.

Первичным основанием дифференциации взглядов на проблему смыслов было своеобразие решения проблемы локализации смыслов. По мнению одних ученых, *смысл локализуется в предмете*, является его качеством и его можно "открыть" в процессе мышления (анализа и синтеза) (А.В. Брушлинский). Здесь проблема порождения смыслов в процессе мышления оказывается снятой. Если мышление открывает смысл как некую данность, то совершенно невозможно представить себе, что при этом оно само его же и порождает. По мнению других исследователей, *смысл, локализуясь на полюсе субъекта*, определяет особенности личности. Смыслообразование здесь выступает наиболее выпукло, поскольку оно понимается как механизм становления смысловой организации личности. Смысл вводится для обозначения базовой единицы личности, ее "ядра", представленного "смысловыми образованиями личности" (внутренне связанной системой личностных смыслов). Необходимо отметить вклад группы ученых МГУ им. М.В. Ломоносова, выступивших в свое время (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Б.В. Зейгарник и др.(1979)) с программным заявлением, вызвавшим большой интерес психологической общественности в связи с открывающимися новыми стратегиями исследования личности как психологического феномена.

Дальнейшее развитие этих представлений выявило, что важнейшую особенность смысловых образований личности составляет их неподконтрольность сознанию, что позволило отнести их к глубинным образованиям личности. В ходе жизни человека, в переходах от одних деятельностей к другим, смысловые образования личности испытывают "большую динамику", проявляющуюся в процессах их порождения и изменения (А.Г. Асмолов). Это позволило поставить вопрос о психологических механизмах функционирования смысловых образований в разные периоды жизни человека и выделить смысловые образования личности в качестве психологического предмета воспитания человека.

Можно полагать, что под влиянием антропологизации психологического познания — как объективной тенденции развития, которой

подчиняется современной наука, в теории смысловых образований личности начинают появляться системные конструкты, призванные преодолеть дихотомию "человек — личность", которая объективировалась самим процессом антропологизации. Так, Д.А. Леонтьев ввел два новых понятия: "смысловые структуры", которые, по его мнению, являются превращенными формами жизненных отношений человека и "смысловые системы", которые относятся к целостным многоуровневым системам, включающим в себя различные смысловые структуры. Он выделяет шесть видов смысловых структур: личностный смысл, смысловой конструкт, смысловая установка, смысловая диспозиция, мотив и личностная ценность. С указанной точки зрения, смысловые структуры личности есть точки взаимопроникновения двух плоскостей человеческой жизни — психической и личностной, оно происходит через воплощение смысловой реальности в превращенной форме в определенных структурах психики.

И все-таки, с нашей точки зрения, бинарная оппозиция, которая возникла за счет локализации смыслов на разных полюсах (полюсе личности и полюсе предмета, субъективного и объективного) пока имеет только перспективу преодоления в теориях смысловой организации личности, которые вынуждены открываться сразу в двух направлениях. В направлении к человеку, по отношению к которому личность все чаще рассматривается как его (человека) специфический "орган" (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь и др.) и в направлении к "смысловым полям", в которых, по утверждению Л.С. Выготского, проходит жизнь человека.

Методологический потенциал смысловой теории мышления О.К. Тихомирова можно оценить в том случае, если согласиться с тем, что она на самом деле реализовывала не "полюсную" концепцию смысла, а изначально системную. Здесь смыслы порождались в процессе деятельности и становились основанием для ее дальнейшего развития, направленного движения. Смысловая структура не отрывалась от предметно-логической структуры ситуации деятельности, условий, в которых она совершалась, превращаясь в личностную структуру внеситуативных смыслов, но создавала особое (человеческое) измерение пространства, в котором действует человек. Можно полагать, что теория О.К. Тихомирова наиболее последовательно реализовывала идею Л.С. Выготского (и К. Левина) о смысловых полях, и представления А.Н. Леонтьева о том, что смыслы представляют собой особый класс психических явлений ("высшая математика психологии"), системного ("объективно-субъективного") уровня. В смысловой теории мышления смыслы не располагались ни на полюсе личности, ни на полюсе объективной ре-

альности — они порождались сразу как единство того и другого — неотрывно от личности и неотрывно от предмета, носителя смысла. В смысловой теории мышления была преодолена дихотомия субъекта и объекта, а это означало, что на конкретно-научном уровне разрушался методологический базис теории отражения, сводящей отражение к отображению объекта (в виде образа) во взаимодействующим с ним субъекте. Психика, традиционно связывавшаяся в психологии с отражением реальности, стала пониматься как составляющая механизма порождения реальности. Тем самым были заложены предпосылки для вывода проблемы смыслов за пределы психологии мышления — в широкий общепсихологический контекст понимания смыслообразования в качестве механизма становления жизненного пространства человека, его многомерного мира.

Этот вывод и был осуществлен в теории психологических систем (ТПС) В.Е. Клочко, представляющей собой один из вариантов развития идей О.К. Тихомирова о психике как порождении новой реальности. В основе ТПС лежит представление о том, что если причиной отражения является взаимодействие, то причиной самого взаимодействия является соответствие между человеком и теми компонентами объективной реальности, в которых он нуждается, будучи открытой самоорганизующейся системой. Иными словами, теория не отказывается от отражения как результата взаимодействия, а пытается выйти к основаниям взаимодействия, к его причинам, к тому, что ограничивает взаимодействие на всех уровнях организации материи, исключая тем самым возможность взаимодействия "всего со всем", неизбежно приводившей бы к порождению хаоса. Смыслообразование в ТПС предстает как момент самоорганизации человека в качестве открытой системы, особой пространственно-временной организации, устойчивое существование которой определяется избирательным взаимодействием системы со средой, из которой она вычерпывает необходимые для нее вещество, энергию, информацию. Смысл порождается в результате взаимодействия субъекта и соответствующего ему объекта, он конституирует это соответствие — не обнаруживает, а проявляет его. Это позволило понять смыслы как сверхчувственные, системные качества предметов в которых представлен сам человек, а процессы смыслообразования как механизм становления многомерного мира человека, постепенно расширяющегося за счет вписывания в него только тех предметов и явлений, которые становятся носителями смыслов. "Многомерный мир человека" есть развитый аналог "жизненного пространства" (К. Левин), позволяющий: 1) объективирование механизмов становления жизненного пространства, одним

из которых является процесс смыслообразования; 2) выделение закономерных стадий становления его в процессе онтогенеза. Становление новых измерений жизненного пространства ребенка (в том числе и смысловых между 3-12 годами) позволяет дать новую интерпретацию кризисов развития. Кризис — это реакция ребенка на необходимость жить и действовать в мире, последовательно усложняющемся в процессе обретения им новых измерений.

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ МЫШЛЕНИИ ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА

Колодич Е.Н.
Минск

Вопрос о функциях и роли прогнозирования обусловлен затруднениями или вообще невозможностью запрограммировать заранее весь ход решения задачи. Прогнозирование искомого начинается уже на первой стадии мыслительного процесса. Однако это не значит, что уже вначале существует определенная конечная модель в качестве заранее данного эталона В этом и состоит одна из особенностей саморегуляциии, самопрогнозирования мышления в отличие от детерминации менее сложных процессов, регулируемых только на основе обратных связей. По мере формирования и развития мыслительного процесса его детерминация всегда включает в себя в той или иной степени прогнозирование будущих результатов этого процесса, именно в силу такого непрерывного мысленного прогнозирования не возникает дизъюнктивной ситуации выбора в мыслительном процессе. Даже минимальное предвосхищение искомого уже разрешает противоречие, намеченное в форме дилеммы между однолинейностью и выбором. Мысленное прогнозирование искомого именно формируется, а не дано заранее в готовом виде. Мысленное прогнозирование искомого уже есть возникновение, выделение, формирование определенного способа решения задачи. Благодаря этому предвосхищению (пусть даже вначале минимальному) способ решения задачи сразу же начинает формироваться как наиболее значимый.

К условиям успешного прогнозирования обычно относят достаточный запас знаний, особенности пространственно-временных представлений, умение становиться на точку зрения оппонента, эмоциональное переживание.

Исследуя развитие прогнозирования у психологов-консультантов, мы опирались на критерии формирующегося прогнозирования, разработанные А.В. Брушлинским.

При этом мы различали «прогноз» как результат мыслительного процесса и термин «прогнозирование» как отражение процессуального характера, прогнозирование включено непосредственно в мыслительный процесс. В исследовании принимали участие 20 студентов 5 курса факультета психологии, 17 студентов 4-5 курсов, участвующих в программе углубленного изучения курса «Психологическое консультирование» и 10 психологов-консультантов со стажем работы не менее 5 лет. На начальном этапе консультирования точность прогноза консультанта зависит не только от запаса знаний и эмоционального переживания, но и, в не меньшей степени, оттого, насколько глубоко понимает консультант влияние на клиента на этом этапе таких противоречивых факторов как стремление «сохранить свое лицо» и одновременно попросить о помощи, надежды (в том числе и иллюзорные) и страхи, связанные с процессом консультирования.

Кроме того, имеются все основания полагать, что для успешного прогнозирования в консультационном процессе важен не достаточный запас знаний сам по себе, а такая организация знаний и опыта, при которой они легко актуализируются.

Полученные результаты подкрепляют также позицию А.В. Брушлинского относительно отсутствия заранее данного эталона в виде вполне определенной конечной ситуации на начальном этапе мыслительного процесса. Системообразующим фактором при этом выступает цель, в данном случае — достижение клиентом желаемого результата. В начале консультативного процесса эта цель задана извне, она задается запросом клиента. В последующем, по мере того как консультант исследует личность клиента и его ситуацию, она трансформируется в цель, образованную в ходе собственной мыслительной деятельности консультанта. В соответствии с процессом трансформации цели претерпевает изменения и объект прогнозирования: на первом этапе — это предвосхищение результата, на втором — прогнозирование действий по преобразованию ситуаций. В процессе достижения результата формируются также промежуточные цели, которые наряду с конечной целью играют важную роль в организации этого поиска. Промежуточные цели связаны, в первую. очередь, с различными этапами консультативного процесса. Например, такой промежуточной целью может быть установление доверительных отношений с клиентом. Эта цель будет конкретизироваться в ряде задач, которые необходимо решить для ее достижения. Эти задачи будут различаться у разных клиентов в связи с их индивидуально-психологическими особенностями, особенностями переживания и внутренней картины мира, особенностями отношения к про-

цессу консультирования, мотивации, а также конкретикой ситуации. Важно отметить, что по мере овладения профессией эти задачи становятся более конкретными и индивидуальными, а на начальном этапе профессионального становления они достаточно схематичны и заданы в основном только теоретическими знаниями.

КРИТЕРИАЛЬНЫЙ СМЫСЛ НЕДИЗЪЮНКТИВНОСТИ ПСИХИКИ

Костин А.Н.
Москва

Разработанная А.В. Брушлинским при анализе процессов мышления концепция недизъюнктивности психики заключается в рассмотрении ее как непрерывного, развивающегося, континуально-генетического процесса, главными свойствами которого являются предельная пластичность и динамическая изменчивость. Такое представление содержит внутреннее противоречие между непрерывностью мыслительных психических процессов и дискретностью импульсной нейрональной активности. Дискретность последних определяется тем, что генерация нервных импульсов происходит только при превышении электрическими потенциалами на мембране нейронов определенных порогов, что позволяет рассматривать как значимые не все, а только крайние (максимальное и минимальное) значения сигнала. Тогда если исходить из принципа психофизиологического единства, связанные со спайками психические процессы следует признать дискретными либо считать, что импульсная активность нейронов вообще не имеет отношения к мыслительной деятельности, которая определяется какими-то другими нейронными процессами, например, биохимическими. Детальный анализ данного парадокса проведен в нашей статье в "Психологическом журнале" (№ 5, 2002), поэтому здесь мы только еще раз рассмотрим смысловое содержание недизъюнктивности психики.

А.В. Брушлинский определял мышление как мысленное прогнозирование нового знания с постепенным формированием изначально несуществующих критериев искомого. Однако появление нового знания возможно и в ходе моделирования или расчетов на компьютере. Проблема в другом — компьютерные программы не способны сами оценить возникающую новизну, т.к. используют количественные критерии, изначально задаваемые человеком, и не могут их произвольно изменять.

В то же время очень часто и человек действует по заранее выработанным критериям, особенно в стандартных ситуациях. Поэто-

му тип используемых критериев может служить основанием для разделения мышления на конкретное, логическое, аналитическое, и абстрактное, синтезирующее. *Конкретное мышление* происходит по уже имеющимся однозначным, формализованным (конкретным) критериям. *Абстрактное мышление* связано с формированием новых или использованием некоторых общих, качественных (абстрактных) критериев и их конкретизацией.

Следовательно, перенесение недизъюнктивных свойств мышления на всю психику явно неадекватно, и необходимо говорить о *двух классах психических процессов — дизъюнктивных и недизъюнктивных*. При этом недизъюнктивность как особое качество психики следует понимать не как особый вид непрерывности, а как изначальную незаданность, неизвестность критериев искомого, их невыводимость из уже имеющегося знания.

Критерий, по определению, это признак, эталон, с которым сравнивают что-либо для оценки или классификации. Следовательно, таким критерием не может быть само открываемое неизвестное знание, требуется нечто еще. Как писал А.В. Брушлинский, "объективное существование формируемых (а не данных заранее в готовом виде) критериев будущего решения задачи обнаруживается ... прежде всего в очень разной степени *уверенности* испытуемых в *правильности* найденных решений".

Безусловно, уверенность, убежденность в истинности или, наоборот, ложности выдвигаемых суждений уже могут являться критериями искомого. Принципиальной особенностью указанных критериев является их *неформализуемость*, потому что уверенность и убежденность никогда не выступают в виде словесного знания и не принимают какую-либо другую логическую форму.

Получается, что критерии искомого возникают и существуют *абстрактно* в виде некоторого общего *чувства* истинности нового знания, *предшествуют ему* и позволяют проводить *качественную*, неформализуемую интерпретацию выдвигаемых суждений. Другими такими критериями, в частности, являются смутное *осознание* неполноты или неистинности имеющегося решения, неясное, необъяснимое *стремление*, интуитивное *влечение*, также проявляющиеся в виде некоторого чувства или ощущения.

Нейронные процессы, обеспечивающие передачу и переработку информации, не являются основой, источником формирования качественных критериев. Наоборот, стремление и уверенность как бы стоят *над* информационными процессами, направляя и регулируя их протекание исходя из некоторых внешних, не связанных с этими процессами оценок. При этом информация всегда имеет кон-

кретную форму, тогда как качественные критерии абстрактны по сути. Поэтому данные критерии должны иметь независимый источник иной, неинформационной природы.

Однако независимость природы разных процессов или явлений предполагает невозможность их совместного осуществления на единой основе. Возникновение качественных критериев как недизъюнктивный психический процесс не может происходить в нейронах с помощью тех же дискретных импульсных механизмов, что и переработка информации.

Кроме того, качественные критерии должны осуществлять соотнесение информационных процессов с некоторым дополнительным, причем еще неизвестным самому человеку знанием. Но если это знание возникает в нейронах, тогда оно не может быть независимым от процессов переработки информации, а, следовательно, и реализовывать их внешнюю оценку. Если же предположить, что причиной возникновения, например, уверенности в правильности решения является синтез некоторого вещества, придется допустить, что имеется и независимый источник этого синтеза, — но ему просто неоткуда взяться.

Следовательно, есть достаточно серьезные основания полагать, что качественные критерии должны формироваться *вне мозга*. В связи с тем, что качественные критерии подчиняют, регулируют информационные процессы, можно предположить, что существует некоторое внешнее воздействие на нейроны. В результате в них формируются однозначные количественные критерии, принимающие вид искомого знания.

Вопрос существования, природы и механизмов такого воздействия, безусловно, является открытым. При раскрытии природы внемозговых психических процессов и явлений нужно прежде всего избегать аналогий из физики или техники. Если выдвинутое предположение верно, то они должны образовывать неизвестный особый мир, о котором определенно можно сказать только одно: этот мир — *живой*!

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Коточигова Е.В.
Ярославль

Проблема исследования профессионального мышления педагога является одной из фундаментальных в педагогической психологии. Ее значимость обусловлена ролью педагогического мышления в организации деятельности педагога, его профессионального

поведения и общения. Процесс педагогического труда не терпит стандарта и шаблона, хотя масштабы творческих задач педагога могут быть разными, начиная от внесения принципиальных инноваций в содержание, формы и методы учебно-воспитательной работы и кончая решением многообразных текущих вопросов, возникающих в различных ситуациях деятельности педагога.

Творчество — наиболее существенная и необходимая характеристика педагогического труда. "В ходе всей своей профессиональной деятельности учителю постоянно проходится глубоко осмысливать очень трудные педагогические ситуации и принимать быстрые и ответственные решения в новых, часто неожиданных условиях. Это и значит, что педагог творчески относится к делу, непрерывно совершенствует свое мастерство...", — утверждал А.В. Брушлинский (1996). Этим определяется значимость проблемы развития творческого мышления учителя. Кроме того, проблема подготовки учителя, воспитателя дошкольного образовательного учреждения к педагогической деятельности, как к творческому процессу, приобретает в настоящее время особую значимость и остроту. Это обстоятельство требует полного и всестороннего исследования творческих особенностей педагогического мышления.

Проведенное нами исследование профессионального мышления педагогов дошкольных образовательных учреждений позволило сделать следующие выводы.

Профессиональное мышление педагога, достигая высшего иерархического уровня, а именно — уровня обнаружения надситуативной проблемности (Кашапов М.М.), характеризуется творческими особенностями: "открытость", "выход за пределы" (Д.Н. Завалишина). Брушлинский А.В. отмечает: "... мышление — это, прежде всего психический процесс самостоятельного искания и открытия существенного нового, т.е. процесс опосредствованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза, возникающий на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходящий за его пределы" (1996).

Надситуативный уровень профессионального педагогического мышления имеет следующие особенности: абстрактность, быстрая обучаемость, развитое воображение, высокий творческий потенциал, стремление к преодолению стереотипов, что позволяет говорить о творческом характере надситуативного уровня профессионального педагогического мышления. В то время как ситуативный уровень характеризуется конкретностью, ригидностью, практичностью, стремлением следовать общепринятым нормам, высокой тревожностью, несамостоятельностью в принятии решений.

Надситуативный уровень профессионального педагогического мышления связан с преобладанием следующих терминальных ценностей: креативность, активные социальные контакты, развитие себя. Значимые связи надситуативного уровня мышления с ценностью "креативность" отражают стремление воспитателя дошкольного образовательного учреждения к реализации своих творческих возможностей, внесению различных изменений во все сферы жизни. Сфера профессиональной деятельности значима для педагогов с надситуативным мышлением.

Положительные изменения личностных качеств при переходе с ситуативного уровня на надситуативный уровень мышления есть конкретная реализация в мышлении, включенном в практическую деятельность, показателей творчества.

В нашем исследовании становилась задача подтвердить гипотезу, что создание системы педагогических проблемных ситуаций, творческих задач, специальных упражнений способствует формированию творческого педагогического мышления. В рамках курсов повышения квалификации педагоги дошкольных образовательных учреждений занимались по программе: "Творческие методы решения педагогических проблемных ситуаций". Программа предусматривает знакомство и освоение следующих методов: "мозговой штурм", эвристических вопросов, многомерных матриц, свободных ассоциаций, инверсии, эмпатии, синектики. Педагоги знакомятся с теорией решения изобретательских задач (ТРИЗ, Альтшуллер Г.С.), принципами устранения противоречий: дробления, вынесения, универсальности, "матрешки", копирования и другими.

Проведенный формирующий эксперимент показал, что развитие творческого мышления (а именно его дивергентной составляющей), положительно влияет на взаимосвязь интеллектуальных компонентов и уровня обнаружения проблемности. И все же, трудно не согласиться с мнением А.В. Брушлинского: "Овладевая основами педагогических и психологических знаний, учитель закладывает фундамент своего профессионального мастерства. Это не означает, однако, что он тем самым уже заранее получает на все случаи жизни набор готовых рецептов, помогающих бездумно, легко и быстро разрешить любую практическую проблему. Подобной рецептуры не могут и не должны давать ни психология, ни педагогика. И та, и другая создают систему фундаментальных и прикладных знаний и методов работы, на базе которых каждый учитель в конкретной, неповторимой ситуации творчески использует и развивает дальше наиболее подходящие для данного случая методические приемы" (1996).

ВКЛАД ТЕОРИИ О.К. ТИХОМИРОВА В РАЗРАБОТКУ МЕТОДОВ РЕКОНСТРУКЦИИ "СМЫСЛОВОГО ПОЛЯ" ЧЕЛОВЕКА

Краснорядцева О.М.

Барнаул

Пытаясь осмыслить место и роль "смысловой теории мышления" в развитии психологии мышления, необходимо сосредоточить анализ на методах, разрабатывающихся и применявшихся в этой научной школе, которую создал и воспитал ее автор О.К. Тихомиров. Если попытаться компактно определить то, что составляет суть этих методик, то можно определить это следующим образом — это попытка реконструировать "смысловое поле" человека и через эту реконструкцию понять закономерности движения человеческой мысли. "Новообразования" мыслительной деятельности, которым уделялось столь значительная роль в теории, и которые стали центральным моментом экспериментальной практики научной школы (смыслообразование, динамика развития познавательных потребностей, целеобразование, формирование эмоциональных и вербальных оценок, смена установок и т.д.), стали ключевым моментом всего того, что сегодня принято называть "смысловой теорией мышления". Разрабатывались и апробировались ставшие сегодня уже классическими методические приемы синхронной записи вербальных и эмоциональных характеристик мыслительной деятельности, позволяющие исследовать "новообразования" мыслительной деятельности в процессе их становления, экспериментально проверялась идея — то, что регулирует мышление, порождается в самом процессе мыслительной деятельности.

Перед молодыми исследователями "эпохи Тихомирова" стояли задачи выявления механизмов перехода от операциональных смыслов, формирующихся не на уровне действий, а на уровне операций, способов устоявшихся взаимодействий субъекта с объектом, к личностным смыслам, преобразующих тривиальную деятельность в мыслительную, созидательную, творческую. Операциональные смыслы, которые было признано считать низшими в структуре общей организации деятельности, были показаны в процессе их становления и, соответственно, пересмотрена их организующая роль по отношению к личностным смыслам. В качестве особого психологического новообразования не психической, а психологической природы, системного по своему устройству была выделена ценностно-смысловая структура ситуации, которая понималась как результат взаимодействия человека с объективным миром, как особое психологическое пространство, в котором осуществляется пе-

реход внешнего и внутреннего, объективного и субъективного. В целом ряде исследований, в том числе и наших собственных, было показано, что любое изменение субъективного плана вызывает изменение в ценностно-смысловой структуре ситуации, представленное динамикой смыслов элементов как их особых системных качеств, которые отражаются эмоциями. Кроме того, ценностно-смысловая структура ситуации сама может быть источником психологических новообразований. Ценностно-смысловая структура ситуации (ЦСС) есть особая характеристика актуального сектора действительности, это активная, "напряженная" часть образа мира, часть действительности "осмысленно переживаемая". Она (ЦСС) как бы вырезает (за счет переживания, т.е. эмоционально) из всего ценностно-смыслового поля реальную ситуацию, в которой разворачивается деятельность

Исследуя особенности возникновения и регуляции мышления в условиях реальной профессиональной жизнедеятельности, нами было выявлено, что мотивообразующий характер могут приобретать не только ситуативно формирующиеся смыслы, но и ценности. Нечто, имеющее смысл для выполнения (здесь и сейчас) деятельности, т.е. существующее как элемент ценностно-смысловой структуры ситуации, может не соответствовать профессиональному образу мира, профессиональным ценностям как базальным его факторам. При психологическом анализе особенностей решения человеком профессиональных задач уже невозможно не видеть "вторичности" смыслов (что часто происходит при собственно лабораторном эксперименте), необходимо учитывать, что их формирование происходит под воздействием ценностей, того первичного "решета", пройдя которое, предметы могут обретать и смысл. Это выступало основным условием, позволяющим исследовать профессиональную деятельность в лаборатории так, что она продолжала оставаться для самого испытуемого и для исследователя реальной и профессиональной. Исследование особенностей ценностно-смысловой структуры ситуации, в которых достаточно развернуто можно представить динамику актуального сектора многомерного мира человека, предполагает такую исследовательскую программу, которая позволяла бы зафиксировать влияние психологической информации на изменение ценностно-смысловых характеристик профессионального образа мира и реализовать возможность в лабораторных условиях и условиях реальной профессиональной деятельности реконструировать сам механизм образования ценностно-смысловой структуры ситуации. Для решения таких исследовательских задач возможно применение разнообразных методических

приемов при соблюдении следующих условий: — исследователь должен всегда иметь в виду многомерность и сложность той психологической реальности, с которой он имеет дело, и учитывать то обстоятельство, что только часть ее выходит на уровень субъективного как осознаваемого и переживаемого субъектом; — необходимо учитывать разницу между ценностно-смысловыми полями, в которых осуществляется реальная деятельность и деятельность, моделируемая в эксперименте. При этом грубой эклектики в использовании уже ранее созданных (и часто для других целей) методов позволяет избежать знание возможностей методов и их границ по отношению к той психологической реальности, которая исследуется с учетом того, что при создании методов именно на эту реальность они и не были ориентированы. Использованный нами исследовательский ход предполагал моделирование таких ситуаций решения профессиональных задач, которые были бы профессионально значимы для различных категорий испытуемых именно как определенных профессиональных групп и включали бы необходимым составным элементом этап вписывания или отторжения предлагаемой дополнительной информации в профессиональный образ мира. Работая с предложенной информацией, с опорой на нее выстраивая логическую цепь рассуждений, испытуемый вынужден демонстрировать какую-то определенную, свойственную именно ему систему жизненных и профессиональных ценностей и смыслов, сложившихся под влиянием той определенной профессиональной ментальности, в которой проходило и проходит в настоящее время его профессиональное становление. Наиболее корректной и полной реконструкция особенностей смыслообразования под влиянием ценностных составляющих профессионального образа мира будет полной при синхронной фиксации эмоциональных реакций не только в виде мимических, пантомимических и других невербальных экспрессивных проявлений, но и помощью ставшего классическим в психологии мышления способа регистрации КГР.

Разработанные и апробированные в условиях, которые скорее можно отнести к условиям лабораторного эксперимента, методические приемы (позволяющие реконструировать сам процесс того, как информация : либо включается в образ мира человека; либо она отторгается; либо вписывается, но приобретает утилитарный смысл, подчиняясь ведущей системе профессиональных ценностей, ничего не меняя в ней) впоследствии были модифицированы нами путем расширения сбора информации о профессиональном поведении испытуемых в реальных условиях их профессиональной деятельности. Организация достаточно открытого информационно-

го пространства, в котором каждый испытуемый мог бы реализовать свои возможности, и анализ поведенческих реакций, позволяющий реконструировать особенности ценностно-смысловой структуры ситуации, открывают возможность проследить роль внеситуативных (ценностных) факторов на формирование ситуативных смыслов в актуальном секторе изменяющегося (здесь и сейчас) многомерного мира профессионала. Полученные данные свидетельствуют о том, что особенности смыслообразования (в том числе и "смыслоумирания" — термин, введенный в свое время О.К. Тихомировым), отражающие динамику актуального сектора многомерного мира профессионала и реконструируемые с помощью специально созданных исследовательских приемов, преломляются в тех психологических ситуациях, которые складываются в реальных условиях профессиональной деятельности, и, в известном смысле, могут рассматриваться как диагностические показатели индивидуальной ментальности профессионала.

О НЕКОТОРЫХ ФОРМАХ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ СМЫСЛА В РЕШЕНИИ ТВОРЧЕСКОЙ ЗАДАЧИ

Матюшкина А.А.
Москва

Один из вопросов изучения смысла на уровне операционального состава мыслительной деятельности состоит в изучении форм его репрезентации, того, как представлен смысл мыслительной операции для субъекта. В связи с поставленной целью нами было проведено исследование, теоретической основой которого являлась смысловая теория мышления О.К. Тихомирова. В исследовании сделана попытка изучения форм репрезентации смысла на материале исследования вербализованных операциональных смыслов.

В результате теоретико-эмпирического анализа процессов смыслообразования в индивидуальном и совместном решении творческих мыслительных задач в нашем исследовании выявлен особый вид операционального смысла — первичный смысл попытки решения.

Первичный смысл попытки решения — это частично осознаваемое представление субъектом проблемной ситуации. Он отражает ситуативный смысл задачи для субъекта в данный момент, возникающий на основе обнаружения противоречий свойств объекта задачи. При этом попытка согласования, разрешения противоречивых свойств объекта в условиях индивидуального и совмест-

ного решения приводит к различию форм репрезентации первичного смысла попытки решения.

Объяснительно-описательная форма репрезентации, более характерная для индивидуального решения, представляет логическое обоснование смысла попытки решения в вербальной форме. Она отражает поиск смысла и его выражение испытуемым для себя — попытка представить внутренние индивидуальные смысловые структуры в понятной для себя форме. Маркерная, характерная для совместного решения творческой задачи, — представляет одно-, двухсловное образное выражение смысла. Испытуемым в совместном решении нужно кратко выразить смысл в понятной для другого форме. Первичный смысл при этом часто выступает в виде образа. Данная мысленная форма представления попытки решения дает возможность приблизиться к пониманию смысла, высказанного другим, за счет включенности в более широкий смысловой контекст.

Работа выполнена при поддержке РГНФ, грант 03-06-00131а

СУБЪЕКТНОСТЬ ПРАКТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Панкратов А.В.
Ярославль

Принцип субъектности в изучении психологии мыслительного процесса, которому большое внимание уделял А.В. Брушлинский, на наш взгляд достаточно полно реализуется в исследованиях мышления, проводимых под руководством Ю.К. Корнилова. В них мышление изучается не в искусственных лабораторных задачах, а как единая совокупность продуктивных познавательных, регулятивных и коммуникативных компонентов реальной практической деятельности человека, которая, в свою очередь может быть понята только как искусственно выделенная часть общего процесса жизнедеятельности субъекта. Именно в таких условиях становится очевидным тот факт, что ситуацию, осмысливаемую в ходе мыслительного процесса, правомерно рассматривать только как реальность, выстроенную самим субъектом мыслительного процесса

В наших исследованиях показано, что успешность как профессиональной деятельности, так и общей жизнедеятельности субъекта во многом зависит от его способности построить осмысливаемую проблемную ситуацию адекватно развернутой как в пространственном и функциональном, так и во временном плане. Создавая разрешение проблемной ситуации, человек должен проанализировать свой жизненный путь, проходящий через постоянное преодоление

проблемных ситуаций и приведший его к нынешней, и спрогнозировать дальнейшее его развитие с тем, чтобы построить достаточно развернутый план будущей активности. Проблемные ситуации, как правило, не возникают неожиданно для субъекта, находящегося, так сказать, в "уютном оцепенении". Ситуация, в которой находится в данный момент субъект, осмысливается им через свою для него проблемность, и по мере разрешения этой проблемности, ситуация тут же субъектом расширяется, "проблематизируется" (Д.Н. Завалишина), и в пространственном, и в функциональном, и во временном плане, пока не "упрется" в новую проблемность, и через это будет осознана субъектом как новая ситуация. В этом как раз проявляется известный феномен, заключающийся в том, что находящийся в сознании, или, попросту, бодрствующий человек непрерывно мыслит, непрерывно решает какую-то проблему, через которую, как мы уже отмечали, и осознается им его актуальная ситуация. Прекратив этот процесс проблематизации, выйдя изо всех задач, сочтя их разрешенными или отказавшись от их решения, человек засыпает. Отсюда выражение "проблемная ситуация" нам представляется тавтологичным. Не проблемных ситуаций не бывает. Употребляется оно, на наш взгляд, для того, чтобы определить, описать суть проблемности переживаемой субъектом в данный момент ситуации.

Большой интерес представляет решение вопроса о личностных факторах, от которых зависит упомянутая выше способность человека построить адекватно развернутую в временном плане осмысливаемую ситуацию. Проведенное нами исследование показало, что между уровнем личностной тревожности и компетентностью во времени существует связь в форме прямой зависимости: чем выше уровень личностной тревожности, тем выше степень компетентности во времени. Подобная зависимость между уровнем ситуативной (реактивной) тревожности и компетентностью во времени не так значительна. Эта связь большей мере выражена у женщин, чем у мужчин.

Разрешение задач, непосредственно включенных в жизнедеятельность субъекта требует выработки адекватных репрезентативных механизмов, обеспечивающих легкую актуализируемость имеющихся знаний.

Как ранее мы уже отмечали (Панкратов А.В., 1997), важнейшим свойством практического мышления является способность интегрировать различные формы репрезентации, сочетать, например, объектное и субъектное восприятие ситуации, не быть ярко выраженным "образником" или "вербалистом", а быть способным в од-

ном познавательном концепте объединить все возможные формы репрезентации, построить "когнитивно богатые" формами репрезентации схемы выделяемых ситуаций и своего поведения в них, легко актуализирующиеся в новых ситуациях деятельности. Кроме того, в проведенном нами исследовании было показано, что успешность решения практических задач определяется, очевидно, не только способностью человека лабильно переключаться между разномодальными представлениями осмысливаемой ситуации — действенными, образными, вербальными, субъектными, но и способностью "вместить" в сугубо индивидуальные, ситуативные образно-действенные когнитивные компоненты собственной преобразующей активности формально-теоретические знания, полученные ранее в ходе вербального обучения.

Особый интерес в этом плане представляет роль субъектных репрезентативных механизмов, которые проявляются в фактах применения человеком к осмыслению действительности и для разрешения ситуаций, непонятных при отсутствии рациональных теоретических знаний коммуникативных схем, усвоенных в раннем детстве, т.н. инфантильных презентаций (Л. Секей). Как известно, подобные процессы лежат в основе мифологического мышления.

В ходе нашего исследования выявлены различия мировоззренческих особенностей у испытуемых, находящихся в привычном для себя состоянии и испытуемых, находящихся в ситуации кризиса. Полученные результаты подтверждают нашу гипотезу о том что в кризисных периодах жизни у человека возрастает степень выраженности мифологического компонента мышления, проявляющаяся в таких особенностях мировоззрения, как религиозность, суеверия, определенные ритуалы и их соблюдение, в стремлении человека сделать окружающий мир более понятным, объяснимым и, соответственно, более удобным и приемлемым. Показано влияние половых различий на характер отмеченных особенностей.

Эти закономерности позволяют нам проследить роль феномена субъектности, ранее описанного нами в основном применительно к практическому мышлению, в более широком контексте, в его отношении к регуляции общей жизнедеятельностной активности человека, в том, что традиционно рассматривается как обыденное мышление.

Исследование выполнено при поддержке РГНФ, проект № 02-06-00249а

ВЗАИМООТНОШЕНИЕ СОЗНАТЕЛЬНОГО И БЕССОЗНАТЕЛЬНОГО В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ЗАДАЧИ

Плетеневская Н.Н.
Смоленск

Проблема взаимосвязи сознательного и бессознательного в мыслительном процессе является наименее разработанной, особенно на экспериментальном и прикладном уровне.

В психологии можно выделить целый ряд позиций, которые так или иначе трактуют взаимосвязь сознательного и бессознательного в мышлении и в целом в осознании человеком мира. Если обратиться к истории вопроса о соотношении данных компонентов в психике человека, то можно заметить их некоторую однобокость. Еще древние философы выделяли неосознанные компоненты психики, мышления, например, Платон предполагал, что в психическом мире человека (душе) присутствует большое количество идей, которые не даны, не представлены ему в восприятии, они забыты, но присутствуют в скрытом виде и могут осознаваться при наличии каких-то внешних стимулов или внутреннего усилия. Гегель разрабатывает концепцию бессознательного как самостоятельного источника психической деятельности, качественно отличного от сознания. Рассматривая бессознательное, как вытесненную из сознания и, обратно прорывающуюся в него могущественную иррациональную силу, антагонистическую деятельности сознания, Фрейд, тем самым, поставил проблему структурного соотношения сознательного и бессознательного. Если функционирует бессознательное, то сознательное в этот момент отсутствует. Сознание противопоставлено было процессам бессознательного или неосознаваемому содержанию памяти, мышления, творчества. Эти две составляющих сознания, по мнению многих видных психологов прошлого (З. Фрейд, К. Юнг), представляют собой взаимоисключающие, параллельные линии в осуществлении психических процессов, в том числе и мыслительного. Бессознательное противостоит сознанию не только как противоречащая ему стихия, "но и как целое — части, как нечто независимое — зависимому, как нечто более значительное в биологическом и социальном смысле — менее значительному"

Но, в отличие от психоанализа, в рамках психосемантического подхода (В.Ф. Петренко) бессознательное рассматривается не как самостоятельная психологическая реальность, противостоящая сознанию, а как нижележащие уровни сознания, характеризующиеся меньшей расчлененностью и рефлексивностью. В психологи-

ческом плане исследование сознания подразумевает представление его в виде многоуровневой системы, включающей как осознаваемые, так и неосознаваемые компоненты.

Бессознательное и сознательное не "противостоят" друг другу: объединяет их гораздо большее, чем "разъединяет" Многие устойчивые психические процессы имеют начало в бессознательном, а продолжение — в сознании. И наоборот, многие психические образования находились сначала в сознании, но потом переместились (частично или полностью) в бессознательную сферу. Часто рациональное мышление противопоставляют эмоциональному переживанию. При этом рациональное мышление считают предсказуемым. На долю эмоционального переживания тогда остается непредсказуемое, ускользающее от логического постижения.

Однако столь ли бесспорен такой подход? Один из ведущих польских психологов Я. Рейковский считает его глубоким заблуждением. Он уверен, что "...именно мышление может протекать свободно, неопределенным и непредсказуемым образом, тогда как эмоции подчиняются весьма жестко определенным причинам, будучи совершенно "несамостоятельным" звеном в цепи причинных связей. Все, что в деятельности человека является новым, оригинальным, творческим, то есть не поддающимся предсказанию, представляет собой результат работы мысли, тогда как все, что обусловлено эмоциями, является весьма стереотипным, устойчивым. Наши психологи не разделяют полностью эту точку зрения, они рассматривают эмоции как внутренние, может быть бессознательные, сигналы, которые помогают перевести неосознанное в осознанное, осуществляя тем самым соотношение между различными уровнями психического отражения (И.А. Васильев, О.К. Тихомиров)

Я.А. Пономарев решение творческой задачи расчленил на две основные фазы: 1) фазу интуитивного поиска и получения интуитивного эффекта, где сам процесс интуитивного поиска не осознается (поэтому интуитивное решение и выступает как неожиданное, как то, что называли "инсайтом", "озарением"); 2) фазу его вербализации, формализации, где логическое решение творческой задачи возникает лишь на базе интуитивного, т. е. тогда, когда задача фактически решена. Все начинается с сознательного анализа условий и требований задачи, вторая фаза — это интуитивная, она считается самой главной в творческом процессе. Здесь происходит инкубация идей, когда неосознаваемый опыт проявляется в удачный момент в виде неожиданной "подсказки", ведущей к интуитивному решению. Потом третья фаза снова сознательная, т. е. выведение идей, решения на уровень сознательного.

Мы в большей мере придерживаемся взглядов, выработанных в школе С.Л. Рубинштейна на соотношение сознательного и бессознательного в мышлении. Сущность данной позиции заключается в том, что мыслительный процесс — это единство сознательного и бессознательного. При решении какой-либо задачи происходит непрерывное взаимодействие сознательного и бессознательного. Рубинштейн приходит к выводу, что "нельзя расчленять психику человека на две внешние друг другу сферы сознательного и бессознательного. Но, однако, очевидно, что далеко не все, нами переживаемое, в равной мере осознано..." И потому всякое осознанное содержание обычно включает в себя не до конца и не полностью осознанные зависимости и соотношения. Сознание включает в себя то или иное соотношение сознательного и неосознанного. С.Л. Рубинштейн указывал, что "...неосознанный поступок — это не поступок, в отношении которого человек вообще не знает, что он его совершил, а поступок, не соотнесенный человеком с его последствиями... Точно так же неосознанное или бессознательное влечение — это влечение, предмет которого не осознан"

А.В. Брушлинский говорит о том, что непрерывность психического всегда формируется и реализуется одновременно на разных, но взаимосвязанных уровнях осознанного и неосознанного. Роль последнего здесь весьма значительна. Чтобы ее правильно понять, необходимо раскрыть в общем виде основное, исходное соотношение сознательного и бессознательного. По мнению А.В. Брушлинского, это соотношение уже изначально и всегда является недизъюнктивным.

В экспериментах А.В. Брушлинского почти все испытуемые обычно не осознавали свой процесс мышления, но в ходе этого самого процесса они приходили неожиданно для себя к верному ответу на поставленную перед ними задачу.

Таким образом, реальный мыслительный процесс есть непрерывное взаимодействие осознанного и неосознанного. Вопреки широко распространенной точке зрения, о которой мы упоминали выше, соотношение сознательного-бессознательного уже изначально не является прерывным, прежде всего в том смысле, что открытие нового, неизвестного в процессе мышления осуществляется одновременно на всех уровнях осознанного и неосознанного, а не так, что сначала оно происходит неосознанно и лишь потом, как бы, задним числом, переводится на уровень сознания. В этой непрерывности осознанного и неосознанного, характеризующей любой этап или даже микроэтап реального мышления, тоже проявляется не-

дизъюнктивность психического. Немгновенный инсайт, описанный А.В. Брушлинским, — это доказательство этой непрерывности взаимодействия сознательного и бессознательного на каждой фазе решения задачи. Здесь человек идет постепенно к открытию той или иной идеи, и он заранее полностью не уверен в правильности своего решения.

Таким образом, мышление изначально является не заданным процессом. Через прогнозирование, по А.В. Брушлинскому, решается основной парадокс мышления, который был сформулирован еще в древние времена: если я знаю, что ищу, то зачем я ищу, если я не знаю, что я ищу, то, как я могу искать? Человек выдвигает гипотезы, предвосхищая искомое, результат собственных действий. В самом начале мышления человек что-то знает, что-то предвосхищает и не бывает так, что все или ничего.

Последняя точка зрения о единстве сознательного и бессознательного в мыслительном поиске представляется нам наиболее перспективной. В наших экспериментах под руководством В.В. Селиванова было показано постоянно осуществляющееся взаимодействие между сознательным и бессознательным в мышлении. Для того чтобы рассмотреть проблему взаимосвязи сознательного и бессознательного в процессе решения задачи мы осуществили подбор необходимой основной мыслительной задачи для исследования. Наиболее подходящей по всем параметрам, требованиям и условиям оказалась та, которую использовал в своих экспериментах А.В. Брушлинский: "Что произойдет со свечей, если ее зажечь на космическом корабле, находящемся на орбите?" Вербальные подсказки к основной задаче мы также дублировали. Нами была составлена матрица семантического дифференциала условий и требований задачи. В нее были включены 11 понятий, которые так или иначе связаны с основной задачей. Все 11 понятий необходимо было оценить по 13-ти признакам в шестибальной шкале.

Нами были проведены лабораторные эксперименты по воздействию сознательного плана решения задачи на бессознательные установки субъекта (22 чел.). Предварительная обработка показала, что с изменением сознательного плана происходит и изменение бессознательного. Больше половины испытуемых (68%) меняют свое отношение к некоторым условиям и требованиям основной задачи, что в свою очередь находит отражение и в сознательном плане, но без четких вербальных формулировок, объяснений.

В ходе экспериментов с использованием субсенсорной подсказки (36 чел.), которая была вмонтирована в программный фильм

уже были зафиксированы некоторые интересные моменты. Дальнейшая обработка данных и анализ протоколов, магнитофонных записей ответов испытуемых показали об изменении неосознанной оценки условий и требований задачи по ходу мыслительного поиска (психосемантическая матрица предлагалась для заполнения на всех стадиях мыслительного процесса (в начале, середине и в конце эксперимента), что позволило точно и строго фиксировать эти изменения на разных фазах мышления как процесса). Сознательный план решения задачи также меняется: испытуемые решали задачу верно, но дать какие-либо объяснения, логически обосновать свою версию не могли.

Эти данные могут свидетельствовать о единстве и взаимосвязи сознательного и бессознательного в мышлении субъекта.

Исследование поддержано РГНФ, проект № 02-06-00166а

СООТНОШЕНИЕ МЫШЛЕНИЯ И РЕЧИ В ИНДИВИДУАЛЬНОЙ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПРОБЛЕМА ИНСАЙТА

Поликарпов В.А.
Минск

Существует проблема инсайта. В современной философской и психологической литературе под инсайтом понимают специфическое проявление мыслительной деятельности, состоящее во внезапном нахождении результата, никак внешне не подготовленное предшествующей логикой рассуждения. Отсюда термин "инсайт", означающий озарение, или его феноменологический синоним Ага-переживание.

Всякое нахождение решения, в том числе и инсайтное, есть следствие подготовительной работы мысли. Это значит, что до "Ага!", до момента "внезапного" озарения, являющегося всегда по своему психологическому содержанию обобщением, имелась какая-то аналитическая деятельность, подготовившая условие для такого обобщения. Внезапность инсайтного решения означает, что эта предшествующая инсайту деятельность не была представлена сознанию. Это значит, что ее следует отнести либо в бессознательное, и искать там какие-то процессы, дублирующие, иногда даже более продуктивно, сознательную мыслительную деятельность, либо попытаться найти в сознательной мыслительной деятельности, предшествующей инсайту, какие-то события, которые могли повлиять на его возникновение. Эта дилемма связывается с проблемой роли речи в мышлении. Если верно первое, значит может су-

ществовать внеречевое мышление. Доказательство противного было бы лишним аргументом в пользу теорий, утверждающих, что "вовсе без речевой опоры мышление существовать не может" (С.Л. Рубинштейн).

Нами было проведено экспериментальное исследование, имевшее целью выявить связь речевой деятельности индивида с решениями, завершающимися инсайтным озарением. Данные, полученные в исследовании, обрабатывались методом микросемантического анализа, предложенным А.В. Брушлинским. Анализ протоколов, содержащих инсайтные решения, заставляет склониться ко второму положения упомянутой выше дилеммы. В инсайтных решениях решение начинает формироваться в предшествующей озарению речевой деятельности индивида.

Исследование показало, что в отличие от обычных решений, в которых анализ задачи и отыскание способа ее решения переплетены друг с другом, в инсайтных решениях необходимая операциональная схема формируется вне связи с решением решаемой задачи и, лишь потом переносится на нее. Основание переноса отыскивается во время анализа условий решаемой задачи.

В соответствии с этим инсайтное решение развивается по следующей трехэтапной схеме. Первый — подготовительный этап — формирование операциональной схемы решения. Он протекает во время решения задач, имеющих общий принцип решения с решаемой, но отличающихся от нее по содержанию. От решения основной задачи этот этап может быть отделен большим временным промежутком и сам по себе без следующих этапов не может стать причиной ее решения. Второй — подготовительный этап — нахождение основания переноса. Он совершается во время решения основной задачи. На этом этапе актуализация в процессе аналитико-синтетической деятельности вспомогательной задачи, содержащей необходимую операциональную схему, осуществляется непроизвольно и поэтому является неожиданностью для испытуемого. Момент озарения, это момент осознания возможности такого переноса. Третий — основной, или формирующий этап — это этап применения найденной операциональной схемы в условиях решаемой задачи. Если перенос операциональной схемы является толчком, указывающим направление решения, то появление собственной терминологии является условием его формирования и развития. Все три этапа непосредственно связаны с речевой деятельностью индивида.

ПРИМЕНЕНИЕ МИКРОСЕМАНТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА А.В. БРУШЛИНСКОГО К МАТЕРИАЛУ ПСИХОТЕРАПИИ

Скворцова И.Б.
Москва

Микросемантический анализ, разработанный А.В. Брушлинским (Брушлинский, 1979), позволяет изучать мышление как социально обусловленный, неразрывно связанный с речью психический процесс самостоятельного искания и открытия человеком существенно нового. Суть микросемантического анализа заключается в самом тщательном рассмотрении причин, приводящих даже к незначительным изменениям хода мысли испытуемых на основе контекста сделанных ими высказываний (включая и незавершенные высказывания и оговорки). Микросемантический анализ позволяет изучать и процесс формирования и применения в мышлении логических операций и специфические межличностные отношения в условиях диалога, формирующиеся в зависимости от совпадения стадий анализа задачи испытуемыми и процессов прогнозирования (Брушлинский, Поликарпов, 1988).

А.В. Брушлинским было установлено, что внешняя причина (подсказка экспериментатора) помогает испытуемому решать мыслительную задачу лишь в меру сформированности внутренних условий его мышления, т.е. в зависимости от того, насколько он сам продвинулся вперед в процессе анализа и синтеза решаемой задачи (Брушлинский, 1982).

Для изучения мышления и общения в процессе психотерапии микросемантический анализ впервые использовался нами в исследовании (под научным руководством А.В. Брушлинского и А.В. Россохина) динамики рефлексии на материале психоаналитических сессий. Особенности психоаналитической психотерапии (это терапия "с открытым концом", ориентированная на процесс, работает не с проблемой субъекта, а с самим субъектом во всей полноте проявлений его внутреннего мира, опирается на клиническую теорию психоанализа и имеет строгую организационную структуру), делают возможным наблюдение диалога в развитии и применения технических приемов Аналитика в разных контекстах.

Транскрипт психоаналитической сессии представляет собой протокол диалога, в котором Анализанд: 1) рассуждает вслух, 2) свободно ассоциирует; Аналитик — наблюдает за речью и поведением Анализанда, свои же высказывания стремится строить как целенаправленные, существенные и контролируемые воздействия на протекание внутреннего мыслительного процесса первого, что со-

гласуется с требованиями к построению экспериментов по методике подсказок в школе С.Л. Рубинштейна.

Общение Аналитика и Анализанда рассматривается как совместно-распределенная деятельность, объектом которой являются психологические содержания, внутренний мир Анализанда. С помощью микросемантического анализа возможно проследить следующую динамику взаимодействия в психоаналитическом процессе: Аналитик сначала играет ведущую роль в формировании прогнозов, опираясь на свои профессиональные знания и навыки рефлексии — свое аналитическое "Я"; затем результаты совместной работы презентируются Анализанду через интерпретации и проработку, формируя таким образом наблюдающее аналитическое "Я" Анализанда; затем функции выбора объекта анализа, формирования прогноза и обобщения все более симметрично распределяются между Аналитиком и Анализандом, что говорит о превращении деятельности в субъект-субъектную с помощью формирования "наблюдающего "Я" Анализанда.

Анализ материала свободных ассоциаций и сновидений мы предлагаем рассматривать как творческую задачу (школа С.Л. Рубинштейна), условие которой становится понятным только через поиск и нахождение "решения". Такое решение имеет в качестве единственного критерия правомерности внутреннюю уверенность в нем решающего. Мы полагаем, что внутренним критерием бессознательного отбора и продуцирования определенных образов и суждений в процессе свободных ассоциаций является переживание, отражающее личностно-значимую связь между их содержанием и субъектом, общее для них смысловое образование.

Задача аналитика — выявление инварианта, общего связующего звена между материалом свободных ассоциаций и содержанием ситуации, по поводу которой они возникли. "Поворачивание объекта" (Брушлинский), включение его в новые системы связей позволяет выявить те его качества или связи, которые можно использовать для дальнейшего анализа. Обобщение происходит на основе связей, присутствующих в одном качестве в нескольких психоаналитических реальностях. Чем больше реальностей, тем шире поле проявлений личностно-значимой связи и тем более высокого уровня делается обобщение.

Например, можно наблюдать, как прерывается углубление анализа, если активизировалась смысловая структура, связанная с болезненным переживанием, которого субъект избегает сознательно — не поддерживая диалог, либо поддерживая его формально, и неосознанно — включением "защитных механизмов". В психоанали-

тическом процессе это означает, что глубоко прорабатывать эту тему рано, а с точки зрения психологии мышления можно сказать, что внутренние аналитико-синтетические процессы Аналитика и Анализанда находятся на разных уровнях анализа, внутренние условия Анализанда для использования вопросов и рассуждений Аналитика в качестве "подсказки" еще не сформировались.

С помощью микросемантического анализа были выделены различные типы высказываний Аналитика по предмету и цели их направленности. В них отражаются разные стороны психоаналитического процесса — продуцирование материала и его анализ; "проживание" в реальности "здесь и теперь" и анализ переноса, искажающего эту реальность, а также различные стадии совместного аналитико-синтетического процесса.

Микросемантический анализ пар и последовательностей высказываний позволил сделать следующие выводы: 1) рефлексия Анализанда целенаправленно побуждается и организуется высказываниями Аналитика, что выражается в направлении внимания, углублении процесса анализа, формировании прогнозов и обобщений; 2) функции рефлексии Аналитика обеспечиваются определенными умственными действиями, которые закреплены в психоаналитической технике и постепенно усваиваются Анализандом.

Авторы

Абдулхаликова И.Р. ***127***
Аветисова А.А. ***194***
Агафонов А.Ю. ***240***
Александров Ю.И. ***339***
Александрова О.С. ***196***
Амирян С.С. ***330***
Арестова О.Н. ***69***
Афонина А.В. ***128***
Ахутина Т.В. ***242***

Бабаева Ю.Д. ***24, 130, 242***
Бабанин Л.Н. ***200, 341***
Базилевич Е. М. ***134***
Башинова С.Н. ***202***
Белобрыкина О.А. ***245***
Белоглазова И.А. ***71***
Белоусова А.К. ***342***
Березанская Н.Б. ***24, 345***
Беспалов Б.И. ***31***
Блок О.Г. ***33***
Богданова Т.Г. ***348***
Богоявленская Д.Б. ***136***
Большунова Н.Я. ***203***
Бурова О.Б. ***141***

Варенов А.В. ***250***
Васильев И.А. ***24, 73***
Васюкова Е.Е. ***351***
Вилькеев Д. В. ***259***
Владимиров И.Ю. ***354***
Войскунский А.Е. ***24, 207, 224***
Воронин А.Н. ***143***
Вяхирева Е.А. ***356***

Габбазова А.Я. ***253***
Габдреев Р.В. ***254***
Галажинский Э.В. ***75***
Гарбер И. Е. ***256***
Гильманшина С. И. ***259***
Гопкало А.А. ***261***
Гопкало Д.А. ***264***
Гордеева О.В. ***358***
Григорьева Н.В. ***145***
Гусева В.С. ***290***
Гущина Т.В. ***148***

Данфельд А.Ф. ***149***
Дельцова И.А. ***213***
Джакупов С.М. ***36***
Дякина П.М. ***267***

Егорова А.Ю. ***242***
Епанчинцева Г.А. ***269***
Ермакова Е.С. ***152***

Жданова С.Ю. ***271***
Жуков М.А. ***274***
Журавлева Н.А. ***79***

Завалишина Д.Н. ***277***
Зверева А.В. ***215***
Зеленова М. Е. ***91***
Знаков В.В. ***17***
Зыкова З.Н. ***154***

Каменев И.И. ***81***
Карпов А.В. ***280***
Кашапов М.М. ***283***
Киселева Т.Г. ***362***
Китчак О. Д. ***285***
Клементьева М.В. ***156***
Климанова Н.Г. ***174***
Климкович Е.А. ***287***
Клочко А.В. ***364***
Клочко В.Е. ***38***
Князева Т.С. ***168***

Ковнерова Е. В. ***183***
Колодич Е.Н. ***368***
Конева Е. В. ***290***
Кононенко А.Ю. ***130***
Корнилов Ю.К. ***42***
Корнилова Т.В. ***43***
Королева Н.Н. ***217***
Коронцевич О.А. ***240***
Коротина Н.В. ***292***
Короткова А.В. ***83***
Костин А.Н. ***370***
Коточигова Е.В. ***372***
Красноряднева О.М. ***375***
Крицкий А. Г. ***219***
Кричевец А.Н. ***242***
Кричевский Р.Л. ***294***
Крюкова Т.Л. ***86***
Кукушкина Ю.А. ***159***
Купцова Т.В. ***89***
Курбанова А.Т. ***221***
Кучер Е.Н. ***297***
Кыштымова И.М. ***161***

Лазебная Е.О. ***91***
Лебедев А.Н. ***168***
Леньков С.Л. ***299***
Лифанова С.С. ***302***
Лобаскова М.М. ***304***

Магазов С.С. ***227***
Марютина О.О. ***294***
Матюшкина А.А. ***378***
Морозова И.С. ***94***
Мукашева А.К. ***96***

Насиновская Е.Е. ***99***
Нафтульев А.И. ***163***
Недашковский В.Н. ***102***
Некрылова Н.В. ***345***

Огинец Л.В. ***149***
Ожиганова Г.В. ***166***
Орлова М.Н. ***168***
Островская Л.Д. ***105***

Панкратов А.В. ***379***
Панчук Е.Ю. ***306***
Петренко В.Ф. ***224***.
Петрова Н.И. ***169***
Плетеневская Н.Н. ***382***
Поваренков Ю.П. ***308***
Повякель Н.И. ***311***
Поддьяков А.Н. ***171***
Поликарпов В.А. ***386***
Попель Н.В. ***128***
Попов Л.М. ***174***

Разумникова О.М. ***176***
Рамендик Д.М. ***107***
Рахманкулова С.А. ***179***
Ребеко Т.А. ***227***
Регуш Л.А. ***313***
Рубцова Н.Е ***299***

Саенко Ю.В. ***110***
Сакбаев А.А. ***227***
Салихова Н.Р. ***221***
Самохвалова А. Г. ***229***
Саркисян С.А. ***181***
Селиванов В.В. ***47***
Серафимович И.В. ***317***
Сергиенко Е.А. ***52, 339***
Серкин В.П. ***232***
Сиротина Н.В. ***304***
Скворцова И.Б. ***388***
Скворцова Ю.В. ***320***
Скитяева И.М. ***112***
Смирнов А.А. ***322***
Смирнова Н.В. ***128***
Смотрова И.А. ***356***
Смыслова О.В. . ***224***
Солондаев В.К. ***323***
Спиридонов В.Ф. ***326***
Стрелков Ю.К. ***328***

Субботина Л.Ю. ***331***
Сухарев А.А. ***202***

Телегина Э.Д. ***55***
Тенеряднова С.П. ***235***
Терентьева В.И. ***115***
Трифонова Т.А. ***117***
Турчин А.С. ***333***
Тылец Н.Н. ***163***
Тюрин А.В. ***120***

Урванцев Л.П. ***335***

Филатова А.Ф. ***121***

Хазова С.А. ***148***
Ходько Ю.Н. ***58***
Худорошко Л.А. ***60***

Цветкова Р. И. ***183***

Черемошкина Л. В. ***64***
Чернов И.М. ***237***
Чуманина Е.В. ***124***

Шаров А.С. ***66***

Щербаков С.В. ***186***
Щербинин М. Ю. ***219***

Юрочкина Т.С. ***189***

Яголковский С.Р. ***191***

Научное издание

ТВОРЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ
А.В. БРУШЛИНСКОГО И О.К. ТИХОМИРОВА
И СОВРЕМЕННАЯ ПСИХОЛОГИЯ МЫШЛЕНИЯ
(к 70-летию со дня рождения)

Тезисы докладов научной конференции
(Институт психологии РАН, 22-23 мая 2003 г.)

Макет и верстка — *Б. Пулькин*
Обложка — Б. Пулькин

Сдано в набор 06.05.2003. Подписано в печать 14.05.2003.
Формат 60x90/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.
Гарнитура Балтика.
Усл. печ. л. 24,7.
Тираж 500 экз. Заказ № 085

Лицензия ЛР № 03726 от 12.01.01.
Издательство «Институт психологии РАН».
129366, г. Москва, Ярославская ул., д. 13.
тел: (095); 282-51-29
E-mail: publ@psychol.ras.ru
www.psychol.ras.ru

Отпечатано в типографии ООО «УПП Макс Принт»
г. Москва, ул. Талалихина, д. 41, стр. 9